

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KELEN APARECIDA DA SILVA BERNARDO

FLEXIBILIZAÇÃO CONTRATUAL NO SETOR PÚBLICO: CONDIÇÕES E RELAÇÕES
DE TRABALHO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO PARANÁ

CURITIBA

2020

KELEN APARECIDA DA SILVA BERNARDO

FLEXIBILIZAÇÃO CONTRATUAL NO SETOR PÚBLICO: CONDIÇÕES E RELAÇÕES
DE TRABALHO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS NAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO PARANÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida da Cruz Bridi

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Elson Heraldo Ribeiro Junior. CRB-9/1413

Bernardo, Kelen Aparecida da Silva

Flexibilização contratual no setor público: condições e relações de trabalho dos professores temporários nas universidades estaduais do Paraná. / Kelen Aparecida da Silva Bernardo. - Curitiba, 2020.

331 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida da Cruz Bridi.

1. Professores universitários - Paraná. 2. Contrato de trabalho. 3. Trabalhadores temporários. 4. Regimes flexíveis de trabalho. 5. Emprego em tempo parcial. 6. Administração pública - Paraná. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 306.36

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **KELEN APARECIDA DA SILVA BERNARDO** intitulada: **Flexibilização contratual no setor público: condições e relações de trabalho dos professores temporários nas universidades estaduais do Paraná**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA APARECIDA DA CRUZ BRIDI, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAO no rito de defesa. A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2020.

Assinatura Eletrônica

27/03/2020 17:42:01.0

MARIA APARECIDA DA CRUZ BRIDI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/03/2020 17:41:32.0

MARCOS ALEXANDRE DOS SANTOS FERRAZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/03/2020 17:47:15.0

JOSE DARI KREIN
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

27/03/2020 17:49:44.0

FERNANDA LANDOLFI MAIA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/03/2020 17:46:24.0

APARECIDA NERI DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

AGRADECIMENTOS

Quando entramos em contato com o produto final de uma pesquisa, não conhecemos as motivações, as angústias, as intempéries, os tempos de trabalho, as ausências e as renúncias que perfizeram a construção do que se tem em mãos. A realização desta tese constitui a materialização de uma longa caminhada de superação. Ao final dessa etapa, sou inundada por um sentimento de gratidão, pois nessa trajetória pude contar com o apoio de pessoas muito especiais. Primeiramente, meus agradecimentos direcionam-se ao Criador, por me oportunizar essa experiência enriquecedora, fortalecer-me e criar as condições necessárias para que eu chegasse até aqui.

Gostaria de agradecer ao meu marido, Elson Ribeiro Junior, pela parceria, compreensão, carinho e incentivo nessa caminhada. Muito obrigada por estar ao meu lado e por acreditar no meu potencial em momentos que eu não acreditava. Agradeço aos meus “pais”, Derci Mesquita e Maria Lucia Mesquita, pelo amor incondicional, pois mesmo sem entenderem muito bem o que representa este trabalho, apoiaram-me! À família do coração que me acolheu em Ponta Grossa-PR: Danúbia Marcovi Ferreira, Guaraci Ferreira, Lucas Bernardo Marcovi Ferreira e Elvira Marcovi, gratidão pelo apoio, incentivo e compreensão das inúmeras ausências durante esses 4 anos. Agradeço também as minhas amigas, Glaucia Orth, Cláudia Moraes, Luciane Justus, Tarcila Kuhn e Elaine Ferreira pelas conversas, risadas, trocas e reflexões.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Trabalho e Sociedade (Gets) agradeço pelas contribuições, reflexões e trocas valiosas, especialmente na ocasião da pré-qualificação do projeto de pesquisa, momento em que leituras atentas e críticas valiosas, realizadas por Marcos Valle José, Mirian Cipriani e Fernanda Landolfi Maia, foram essenciais na estruturação da pesquisa. As vivências no Gets possibilitaram-me aproximar de pessoas especiais que acompanharam mais de perto o processo da pesquisa: à Zélia Freiberg, agradeço pela acolhida, atenção e carinho; ao Lucas Carvalho, pela colaboração na organização das médias percentuais dos dados coletados; à Mariana Bettega Braunert, não tenho palavras para agradecer as indicações e empréstimos de referências, leituras de partes do texto, atenção e carinho ao longo da escrita da tese. Meus sinceros agradecimentos por todo apoio, amiga.

Meus agradecimentos especiais à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Bridi, pela oportunidade, por acreditar na pertinência da pesquisa, pelas conversas enriquecedoras e pelo olhar atento na condução do trabalho. Gostaria de agradecer também

aos professores doutores, José Dari Krein, Marcos Alexandre dos Santos Ferraz e Fernanda Landolfi Maia, pelas leituras do texto, pelas contribuições valiosas realizadas na banca de qualificação e pela disponibilidade em participar da banca de defesa. A Prof.^a Dr.^a Aparecida Neri de Souza, agradeço por aceitar participar da banca de defesa.

E como não poderia deixar de ser, agradeço especialmente aos professores temporários que confiaram no meu trabalho, aceitando participar da pesquisa. Sem o relato de vocês, essa pesquisa não seria possível. Também agradeço aos representantes sindicais pela participação. Aos setores de recursos humanos das sete universidades estaduais do Paraná, meus especiais agradecimentos por se disponibilizarem em reunir os dados para compor a pesquisa.

Meus agradecimentos também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro à pesquisa, pois foi essencial para que pudesse me dedicar à realização deste estudo. Finalizo agradecendo a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta tese.

Agradeço à Luciana Boemer Cesar Pereira, por me inspirar com sua epígrafe autoral, mostrando-me que, dentro do trabalho acadêmico, havia um espaço em que eu poderia colocar mais de mim. Como registro do que acredito e sinto, do que me motiva a continuar sempre e mais na busca pelo conhecimento.

O Paradoxo da Incompletude

Incompleto, por definição, é a falta de alguma coisa ou de alguém; o que não está terminado, inacabado. Assim também é o trabalho que leva ao conhecimento.

Na dialética da produção do conhecimento é possível conhecer, reconhecer, decodificar, fazer, refazer, descobrir e redescobrir.

A incompletude do conhecimento apavora e instiga. Apavora pela certeza de que, mesmo diante de todos os esforços, sempre faltará algo.

Sempre haverá aquela faceta que não foi observada, aquele recorte que não foi contemplado, aquele caminho que não foi trilhado, aquela questão que não foi respondida.

Instiga pela possibilidade de se descobrir o novo no que já foi considerado velho, de fazer diferente algo que já foi feito, de ver aquilo que ninguém viu quando estava visível a todos, de completar aquilo que está incompleto.

Mas aí, se descobre que o completo não existe!

Kelen Bernardo

RESUMO

Nas últimas décadas do século XXI, o fenômeno de contratação flexível de docentes se faz cada vez mais presente no sistema de ensino público do Brasil. No estado do Paraná, foco desta tese, a contratação de professores temporários é largamente utilizada pelo Estado para atender demandas, tanto na rede estadual de ensino médio quanto no ensino superior. A partir de um dispositivo previsto, para regular a contratação de pessoal temporário para atender as demandas emergenciais de excepcional interesse público, a administração pública aciona a contratação flexível para a manutenção da oferta dos serviços públicos. Com metodologias que articulam abordagens qualitativas e quantitativas, a presente pesquisa se propõe a analisar as condições e relações de trabalho engendradas pelas contratações flexíveis de docentes temporários no ensino superior público paranaense. A pesquisa reúne dados do período de 2002 a 2017, sobre a composição do quadro de docentes das sete universidades estaduais existentes no Paraná. Com base em tais dados, identificamos um aumento exponencial da inserção de temporários, quando comparado com a evolução do quadro de docentes estatutários. A composição diversa, encontrada na pesquisa, acerca do quadro de docentes em cada universidade evidencia particularidades que remetem a uma interpretação sociológica sobre o fenômeno. As análises relativas à modalidade de vínculo – se estatutário ou temporário – evidenciam diferenças de acesso aos direitos advindos do trabalho e aos benefícios previstos para a categoria docente. A partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes temporários e representantes das seções sindicais das sete universidades estaduais, foi possível compreender as relações e condições de trabalho que são decorrentes dessa forma de vínculo de trabalho. Entre os achados deste estudo, destaca-se que a modalidade contratual, na qual os docentes temporários estão submetidos, coloca-os em situação de instabilidade, insegurança, precariedade, intensificação do trabalho e reduzidos direitos quando comparados aos estatutários.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Contratação flexível. Professores universitários temporários. Setor público.

ABSTRACT

In the last decades of the 21st century, the phenomenon of flexible hiring of teachers has become increasingly present in the Brazilian public education system. In the state of Paraná, the focus of this thesis, the hiring of temporary teachers is widely used by the state to meet demands, both in the state high school network and in higher education. Through a planned device, to regulate the hiring of temporary staff in order to meet emergency demands of exceptional public interest, the public administration initiates flexible hiring to maintain the supply of public services. Applying methodologies that articulate qualitative and quantitative approaches, this research proposes to analyze the working conditions and relationships generated by flexible hiring of temporary professors in the public higher education of Paraná. The research gathers data from the period from 2002 to 2017, on the composition of the faculty of the seven state universities existing in Paraná. Based on these data, we identify an exponential increase in the insertion of temporary staff, when compared to the evolution of the staff of state-examined, and therefore, permanent professors. The diverse composition, found in the research, regarding the teaching staff in each university, highlights particularities that refer to a sociological interpretation of the phenomenon. The analysis of the form of employment – whether state-examined or temporary – shows differences in access to the rights arising from work and the benefits expected for the teaching category. From semi-structured interviews with temporary professors and representatives of the trade union sections of the seven state universities, it was possible to understand the relationships and working conditions that stem from this form of employment relationship. Among the findings of this study, it is highlighted that the contractual modality, in which temporary professors are submitted, puts them in a situation of instability, insecurity, precariousness, intensification of work and reduced rights when compared to the state-examined ones.

Keywords: Working conditions. Flexible hiring. Temporary university professors. Public sector.

RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies du XXI^e siècle, le phénomène de recrutement flexible d'enseignants se prend place de plus en plus présent dans le système d'enseignement public au Brésil. Dans l'État du Paraná, l'objet de cette thèse, l'embauche d'enseignants intérimaires est largement utilisé par l'État pour répondre aux demandes, aux collèges et lycées ainsi qu'à l'enseignement supérieur. À partir d'un dispositif prévu, pour régler l'embauche de travailleurs intérimaires pour répondre au besoin urgente d'intérêt exceptionnel public, l'administration publique déclenche le recrutement flexible pour le maintien des services publics. Selon des méthodologies qui articulent des approches qualitatives et quantitatives la présente recherche propose de examiner les conditions et les relations de travail engendrées par les embauches flexibles d'enseignants intérimaires à l'enseignement supérieur au Paraná. La recherche recueille les données de la période de 2002 à 2017, relatives à la composition du corps enseignant des sept univesités des états existant dans l'État du Paraná. À partir de ces données, nous avons identifié une croissance exponentielle d'insertion d' intérimaires par rapport à l'évolution du corps enseignants statutaires. La composition diversifié trouvée dans la recherche, concernant le corps enseignant dans chaque université mise en évidence des particularités qui renvoient à une interprétation sociologique sur le phénomène. Les analyses relatives à la modalité de lien- statutaire ou intérimaires- montrent des différences d'accès aux droits découlant du travail et les avantages escomptés pour la catégorie enseignante. À partir d'entretien semi-structuré avec des enseignants intérimaires et des représentants des organisations syndicales des sept universités, Il a été possible de comprendre les rélations et les conditions de travail qui sont découlant de ce genre de lien de travail. Parmi les résultats de cet étude, se fait souligner que la modalité contractuelle, dont les enseignants intérimaires sont soumis, leur met dans une situation de l'instabilité, l'insécurité, la précarité, l'intensification du travail et les droits réduits par rapport aux statutaires.

Mots-clés: Conditions de travail. Embauche flexible. Professeurs universitaires temporaires. Secteur public.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Identificação das autarquias dentro da estrutura da administração pública	74
Figura 2 – Mapa com a localização das universidades estaduais paranaenses.....	75
Figura 3 – Mapa conceitual das atividades-fim e atividades-meio desenvolvida pelos docentes efetivos.....	209
Figura 4 – Mapa das atividades visíveis e invisíveis desenvolvidas pelos docentes temporários	211
Figura 5 – Organograma da estrutura sindical dos docentes vinculados às universidades estaduais do Paraná que foram contempladas na pesquisa.....	274

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil (1980-2015).....	57
Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino no Brasil – 2008-2018	58
Gráfico 3 – Proporção de docentes da educação superior por grau de formação – Rede pública	60
Gráfico 4 – Funções docentes nas IES privadas por grau de formação – Brasil.....	61
Gráfico 5 – Distribuição percentual de estudantes da rede pública no ensino superior, por quintos do rendimento mensal domiciliar per capita – Brasil – 2005/2015	65
Gráfico 6 – Funções docentes nas IES privadas por grau de formação – Paraná.....	70
Gráfico 7 – Funções docentes IES pública por grau de formação – Paraná.....	71
Gráfico 8 – Evolução do quadro de docentes, separado por modalidade de vínculos nas estaduais do Paraná – 2002 a 2017.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades estaduais do Paraná: ano de criação, de reconhecimento, os governadores e as faculdades que foram absorvidas em cada universidade	45
Quadro 2 – Metas do Plano Nacional de Educação para o ensino superior	50
Quadro 3 – Número de instituições de educação superior no Brasil, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa 2015-2018	51
Quadro 4 – Comparativo quanto a gratuidade ou não do ensino superior nos Estados Unidos, Reino Unido, Coreia do Sul, Japão e Alemanha.....	63
Quadro 5 – Organização da educação superior pública no estado do Paraná de acordo com as unidades administrativas	68
Quadro 6 – Setores de conhecimento e número de professores temporários entrevistados	86
Quadro 7 – Perfil dos docentes temporários participantes da pesquisa.....	87
Quadro 8 – Caracterização da experiência no ensino superior dos docentes temporários participantes da pesquisa	88
Quadro 9 – Seções sindicais e sindicatos representantes dos docentes vinculados às universidades estaduais do Paraná que foram contemplados na pesquisa.....	89
Quadro 10 – Eixos e dimensões de análise elencados a partir do tratamento da pesquisa de campo	91
Quadro 11 – Comparativo das legislações que regulam a contratação de docentes temporários no âmbito federal e estadual (Paraná)	129
Quadro 12 – Valores das inscrições para o processo seletivo de professores temporários das universidades estaduais do Paraná	131
Quadro 13 – Tipos de provas solicitadas pelas universidades para a seleção de professores temporários	132
Quadro 14 – Comparativo entre experiência profissional dos docentes e modalidades de vínculo	134
Quadro 15 – Estrutura da carreira do magistério público do ensino superior do Paraná	182
Quadro 16 – Benefícios que os docentes temporários não acessam devido à sua condição contratual	186
Quadro 17 – Comparativo dos direitos e benefícios dos docentes estatutários e dos temporários	190
Quadro 18 – Participação dos docentes temporários entrevistados em atividades de pesquisa e/ou extensão.....	247

Quadro 19 – A condição da participação dos professores temporários nos projetos de pesquisa e/ou de extensão	247
Quadro 20 – Síntese das diferenças das condições e relações de trabalho entre docentes estatutários e temporários atuantes nas universidades estaduais do Paraná	252
Quadro 21 – Síntese dos elementos de intensificação do trabalho encontrados no campo...	254
Quadro 22 – (Não)participação dos docentes temporários nas seções sindicais.....	277
Quadro 23 – Demonstrativos do número de docentes efetivos e temporários sindicalizados nas universidades estaduais do Paraná	281
Quadro 24 – Seções sindicais, sindicato e as demandas dos professores temporários.....	289

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de docentes atuantes na educação superior separados por categoria administrativa (Pública e Privada) 2008 a 2018	59
Tabela 2 – Comparativo entre matrículas e função docente por categoria administrativa: 2008-2018	59
Tabela 3 – Número de instituições de educação superior no Paraná segundo a unidade da federação e a categoria administrativa.....	68
Tabela 4 – Alunos matriculados na educação superior presencial, em instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas no Paraná – 2015.....	68
Tabela 5 – Funções docentes na educação superior, em exercício e afastados, segundo grau de formação e dependência administrativa no Paraná – 2015.....	69
Tabela 6 – Comparativo das modalidades de vínculos empregatícios no setor público – Estatutário, CLT e Temporário.....	113
Tabela 7 – Comparativo das modalidades de vínculos empregatícios (Estatutário, CLT e Temporário) na esfera estadual – Paraná.....	115
Tabela 8 – Percentual Médio e Média Absoluta de Professores Efetivos das sete universidades estaduais analisadas no período de 2002 a 2017	144
Tabela 9 – Composição do quadro de docentes das universidades estaduais no período de 2002 a 2017	146
Tabela 10 – Demonstrativo das horas-aula solicitadas, autorizadas e o <i>déficit</i> de horas-aula semanais de cada universidade para o ano de 2017	152
Tabela 11 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – UEPG (2002-2017)	156

Tabela 12 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – UEL (2002-2017)	158
Tabela 13 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – UEM (2002-2017)	159
Tabela 14 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – Unicentro (2002-2017)	161
Tabela 15 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – Unioeste (2002-2017)	162
Tabela 16 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – Uenp (2008-2017)	163
Tabela 17 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – Unespar (2014-2017)	164
Tabela 18 – Relação de contratação de professores por tipo de contrato com variação percentual de ano inicial para ano final de análise	165
Tabela 19 – Evolução do número de cursos e matrículas na graduação, mestrado e doutorado nas universidades estaduais do Paraná 2002-2017	172
Tabela 20 – Comparativo da evolução do número de cursos e matrículas na graduação, mestrado e doutorado nas universidades estaduais do Paraná entre 2002 e 2017	173
Tabela 21 – Comparativo das modalidades de regimes de trabalho praticados nas universidades estaduais do Paraná agrupados por vínculo de trabalho	192
Tabela 22 – Tabela de vencimentos de acordo com o regime trabalho – Cres – ano base 2017	197
Tabela 23 – Comparativo do número de docentes efetivos previsto no Anexo I da Lei n. 16.555 (BRASIL, 2010) e o número de docentes efetivos informados pelas as universidades no ano de 2017	227

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

Aduel	Associação dos Docentes da UEL
Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPS	Comissão de Política Salarial
Cres	Contrato em Regime Especial
EaD	Educação à Distância
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Lege	Lei de Eficiência da Gestão do Estado
LGU	Lei Geral das Universidades Estaduais
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Acompanhamento de Estudos
Piad	Plano Individual de Atividade Docente
PNE	Plano Nacional de Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Simplificado
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RT	Regime de Trabalho
Seti	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Sindiprol	Sindicato dos Professores de Londrina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCR	Trabalho da Residência Técnica
TICs	Tecnológicas de Informação e Comunicação
Tide	Regime de Dedicação Exclusiva
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Uenp	Universidade do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unespar	Universidade do Estado do Paraná
Uniam	Universidade Federal da Integração Amazônica
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unilab	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - O ENSINO SUPERIOR E O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ	31
1.1 CONTEXTUALIZANDO O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL E NO PARANÁ	34
1.2 O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL E NO PARANÁ: APONTAMENTOS GERAIS	47
1.2.1 Aspectos Gerais Sobre o Ensino Superior Público no Paraná	67
1.2.2 Caracterização das Universidades Estaduais do Paraná – Locus de Pesquisa	71
1.3 O TRILHAR DA PESQUISA E A ESCOLHA DO TEMA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
1.3.1 Algumas Impressões sobre o Campo	92
CAPÍTULO 2 - REFORMAS NEOLIBERAIS, “ESTADO EMPRESARIAL” E A LÓGICA DA FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO SETOR PÚBLICO	94
2.1 REFORMAS NEOLIBERAIS E O NEXO DA FLEXIBILIZAÇÃO NO SETOR PÚBLICO	101
2.2 OS FIOS QUE TECEM A FLEXIBILIZAÇÃO DO CONTRATO DE TRABALHO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR	118
2.3 O RIGOR DO PROCESSO SELETIVO E A INCERTEZA DA CONTRATAÇÃO ...	130
CAPÍTULO 3 - A EVOLUÇÃO DAS CONTRATAÇÕES DE DOCENTES NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ E O ESTADO COMO AGENTE FLEXIBILIZADOR	143
3.1 A COMPOSIÇÃO DO QUADRO DE DOCENTES NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: CRESCIMENTO DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA .	144
3.1.1 Entre Diferenças e Semelhanças, a Contratação Temporária Avança: Composição do Quadro de Docentes Efetivos e Temporários em cada Universidade Estadual do Paraná....	155
3.2 O CUSTO DA AUSTERIDADE PARA O TRABALHO DOCENTE: O NÃO ACESSO AOS DIREITOS PREVISTOS PARA A CATEGORIA.....	178
CAPÍTULO 4 - A CONDIÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR TEMPORÁRIO: INTENSIDADE E PRECARIIDADE	201

4.1 O SENTIDO DO TRABALHO E A DOCÊNCIA PARA OS TEMPORÁRIOS: A AMBIVALÊNCIA ENTRE A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO.....	202
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO: A INVISIBILIDADE DA INTENSIDADE DO TRABALHO E A INVASÃO DO TRABALHO NO TEMPO DE NÃO TRABALHO	221
4.2.1 Jornada de Trabalho: Composição, Espaço e Extensão no Caso do Trabalho Docente do Ensino Superior	221
4.2.2 A Invasão do Tempo de Trabalho para o Tempo de Não Trabalho.....	242
4.3 A PESQUISA E A EXTENSÃO COMO TRABALHO (IN)VOLUNTÁRIO PARA OS PROFESSORES TEMPORÁRIOS.....	246
CAPÍTULO 5 - A FLUIDEZ DO VÍNCULO DE TRABALHO E A INCERTEZA DO FUTURO E OS REFLEXOS NA AÇÃO SINDICAL.....	255
5.1 INSEGURANÇA DE RENDA E INCERTEZA DO FUTURO: O LIMBO DA INSTABILIDADE	258
5.2 A FLUIDEZ E A INSEGURANÇA NO TRABALHO COMO FATORES DE DESENGAJAMENTO DAS AÇÕES SINDICAIS DA CATEGORIA	274
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	294
REFERÊNCIAS	299
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – SINDICATO.....	320
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES TEMPORÁRIOS.....	323
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	326
APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO	328
ANEXO A - LEI N. 16.555/2010	330

INTRODUÇÃO

Entre os estudiosos do trabalho, já se tornou consenso que após a década de 1970, aconteceram mudanças significativas¹ no “mundo do trabalho”. As reflexões tecidas na presente tese têm como pano de fundo as mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas, e que interferiram diretamente no trabalho e nas relações de emprego. O enfraquecimento do padrão de acumulação embasado na matriz taylorista/fordista, a reestruturação produtiva do capital, o estabelecimento do regime de acumulação flexível (HARVEY, 2014), a reestruturação produtiva, o advento do capitalismo financeiro somado ao neoliberalismo², são as principais peças que compõem a engrenagem que impulsiona as mudanças nas condições e relações de trabalho em âmbito global. Fenômenos como o desemprego estrutural, a informalidade, a diversificação de modalidades de contratações flexíveis, instáveis e precárias, assumiram amplitudes e especificidades a depender das características sócio-históricas e socioeconômicas de cada contexto. São realocações que geram impactos sobre as condições e relações de trabalho não só no setor privado, mas também no setor público, afetando tanto a quantidade quanto à qualidade dos postos de trabalho. (BRIDI; BRAUNERT; BERNARDO, 2019).

No contexto brasileiro, as características históricas que o mercado de trabalho apresenta, como o elevado excedente da força de trabalho, baixos salários, alta concorrência, rotatividade, informalidade e trabalho por conta própria, compõe os traços que revelam o

¹ São alterações na forma e na qualidade do trabalho, por exemplo: o aumento de trabalhadores terceirizados; flexibilização dos contratos de trabalho; crescimento expressivo do trabalho feminino, a ampliação de trabalhadores assalariados no setor de serviços; progressivo afastamento dos jovens do mercado de trabalho; propagação das atividades realizadas no ambiente doméstico; significativo aumento dos trabalhos realizados pelo chamado "Terceiro Setor", surgimento de novas modalidades de trabalhadores como o fenômeno da pejotização. (KREIN, 2001; ANTUNES; ALVES, 2004; ANTUNES, 2006).

² Segundo esclarecem Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo tem origem no Colóquio Walter Lippmann que aconteceu em 1938, na cidade de Paris, sob a coordenação do Instituto Nacional de Cooperação Intelectual. O propósito do evento era repensar e reconstruir as bases teóricas do liberalismo para combater a ascensão do totalitarismo. Na ocasião, estavam presentes pensadores importantes no debate da política liberal (Louis Rougier, Friedrich Hayek, Walter Lippman, Von Rüstow, entre outros) e ao final do colóquio ficou estabelecido o compromisso de criar um Centro Internacional de Estudos para a Revolução do Liberalismo. O ponto importante em identificar o surgimento do neoliberalismo, no referido colóquio, é que nele foi teorizado um intervencionismo à moda liberal, ou seja, um intervencionismo jurídico ativo e progressivo que ofereceria as bases para a autorregulação do mercado. Por essa ótica, o Estado deve intervir nos aspectos que corroboram para o funcionamento da engrenagem econômica e, conseqüentemente, resistir às intervenções que distorcem a concorrência. Na década 1940, Friedrich Hayek divulga as ideias neoliberais em sua obra intitulada *O Caminho da Servidão*. A obra apresentava argumentações em favor do mercado e contra o Estado intervencionista, e do bem-estar social que se instaurou após a II Guerra Mundial, como alternativa de enfrentamento às ameaças comunistas. (ANDERSON, 1996).

elevado grau de flexibilidade nas condições e relações de trabalho (KREIN, 2013). Em âmbito nacional, o trabalho seguro, característico do regime fordista, não se fez presente de forma hegemônica. E nos anos 1990, adequa-se de forma mais contundente aos preceitos de uma economia de acumulação flexível, em que a tônica é a flexibilidade, principalmente no que tange a regulação do trabalho. Assim, novas e velhas modalidades de trabalho convivem no mercado de trabalho brasileiro, mas agora com a roupagem moderna da flexibilidade – de jornada, de contrato, de remuneração – criando e recriando postos de trabalho precários e instáveis e/ou reconfigurando o trabalho a partir das modalidades de contratos de trabalho flexíveis. Diferentemente do que ocorrem em outros contextos, no âmbito do trabalho, a característica aparentemente positiva vinculada ao termo flexibilidade é usurpada e traz, quase sempre, resultados negativos para os trabalhadores.

A flexibilidade não fica restrita apenas ao trabalho no setor privado, ela reverbera também para setores do trabalho que antes possuíam o *status* de seguros e estáveis, como no caso do setor público. O emprego no setor público, historicamente configurou-se como um espaço que apresenta características distintas, pois os postos de trabalho nesse setor, sejam celetistas ou estatutários – sobretudo a partir da Constituição de 1988 –, seguiam a lógica da formalidade e da estabilidade. Tais conquistas são resultantes da luta coletiva do movimento sindical e do arcabouço institucional próprio de uma democracia, que assegurava para esses trabalhadores acessar um conjunto de direitos vinculados à esfera do trabalho. Ocorre que nas últimas décadas, a gestão do trabalho praticada amplamente no setor privado, também adentra fortemente o setor público, impactando o trabalho e os trabalhadores desse segmento.

A inserção da lógica privada no serviço público tem como força motriz a adesão à lógica neoliberal na condução do Estado. De caráter político e ideológico, para os neoliberais cabe ao Estado atuar somente em questões que não são de interesse do mercado. Fortemente presente no contexto nacional, a partir da década de 1990, o neoliberalismo embasou uma série de medidas governamentais em todas as esferas da administração pública, que levaram a reformulação do papel do Estado. Como consequência mais visível, está o processo de enxugamento do Estado, principalmente na área social. Dardot e Laval (2016), em uma abordagem foucaltiana, afirmam que o neoliberalismo, no contexto contemporâneo, emerge como uma nova racionalidade que governa e orienta o mundo, não estando restrito somente ao âmbito político ou econômico, mas estendendo para todas as esferas da vida. Os Estados, campo de disputa, passam a ser geridos por uma racionalidade neoliberal, em que o modelo empresarial é disseminado como o mais eficiente na busca incessante pela produtividade e competitividade.

Os movimentos mais amplos da sociedade capitalista atual, pautados na financeirização da economia e na mercadorização dos serviços, não isentam os serviços públicos, sendo estes, também reestruturados para atender a lógica vigente. Além de reestruturar os serviços públicos, à máxima da mercadorização também afeta significativamente os trabalhadores estatais. (ANTUNES, 2008). O resultado é a conformação de um cenário com intensos processos de privatizações de empresas públicas, fragmentação e focalização das políticas sociais, encolhimento do Estado, flexibilização das leis trabalhistas, impactando nas condições e relações de trabalho no interior do Estado.

Na década de 1990, o trabalho no setor público, com recorte para área da educação pública, foi significativamente influenciado por tais movimentos, além de outras medidas como perdas salariais, ocorreu a redução do quadro de servidores estáveis e a inserção de formas flexíveis de contratação. Embora tal movimento tenha sido refreado na década de 2000, devido a algumas ações do governo federal, na tentativa de recomposição do quadro de servidores públicos e expansão do ensino superior público federal, no âmbito dos estados, avançaram modalidades de contratação flexíveis e problemas relativo às carreiras. Movimentos que encontram resistências e enfrentamentos, os quais são mediados pelo sindicalismo docente. A piora ou melhora das condições gerais de trabalho dependeram fortemente da capacidade de organização coletiva da categoria docente. Um dos motes desta tese consiste justamente em trazer à superfície, essa dimensão no âmbito do Paraná, com recorte específico do magistério superior, o trabalho e as relações de trabalho nas universidades estaduais.

Nesse contexto, o trabalho no setor público, em especial o dos professores, tem recebido atenção dos estudiosos do trabalho. Pesquisas como a de Apple e Kenneth (2003), Piton (2004), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Maronese (2009), Souza (2011) e Nauroski (2014) colaboram para compreender a experiência cotidiana vivenciada pelos docentes que atuam na educação básica, evidenciando os processos de regulamentação sobre patamares rebaixados – uma nova regulação menos protetiva – e de uma flexibilização negativa do trabalho docente. Outro estudo identificado é o de Silva (2008) que investiga como a precarização do trabalho docente universitário vem sendo tratada pelos pesquisadores brasileiros da área educacional. A existência de estudos sobre as condições de trabalho dos docentes denota como a temática vem exigindo olhares mais apurados, constituindo um campo fértil, com várias possibilidades de recortes de pesquisa. Identificamos que estudos com foco na flexibilização contratual de docentes no ensino superior público são relativamente escassos. Nesse sentido, dada às configurações que o trabalho docente vem

assumindo no contexto de mudanças na gestão dos trabalhadores públicos, somado a identificação de que também há movimento de flexibilização na contratação de docentes no ensino superior público, propusemos a presente tese.

A pesquisa se dispõe a ajustar o foco para lançar luz – em um esforço de tradução da realidade – no processo de contratação flexível de docentes temporários nas universidades públicas do Paraná. Pretendemos compreender os determinantes e as consequências que a flexibilização contratual traz para as condições e relações de trabalho dos docentes no ensino superior público. O Paraná, estado situado no sul do Brasil, possui sete universidades estaduais públicas e a pesquisa engloba, de forma geral, todas as sete estaduais. Administrativamente, as universidades estaduais estão vinculadas à administração pública estadual na condição de autarquias. A admissão dos trabalhadores a elas vinculados segue o dispositivo constitucional o qual prevê que a inserção em emprego público deva ocorrer via concursos públicos na condição de estatutário. Ocorre que, tanto no Paraná como nos demais entes federados, em casos emergenciais de interesse público, há a previsão de contratações temporárias de trabalhadores para atuarem na administração pública. A dinâmica vivenciada pelas estaduais contempladas na presente tese é peculiar e distinta de outras universidades, assim chamamos a atenção para as diferenças que existem entre as universidades federais e estaduais. Portanto, desde já, alertamos ao leitor para não tomar como regra o que se conhece das universidades federais e tampouco de universidades estaduais em outros estados do Brasil. Uma vez que, mesmo obedecendo algumas legislações e preceitos comuns, há distinções acentuadas, pois cada contexto sofre influência de determinantes internos e externos. Essas diferenças estão vinculadas a questões como, organização estrutural e política estadual e federal, projetos políticos existentes em cada esfera administrativa, a relativa autonomia dos estados em organizar seus orçamentos, também com as disputas e forças sociais atuantes em cada contexto, incluindo aqui, a organização coletiva que pode exercer mais ou menos influência na configuração de uma dada realidade que em outras.

A contratação de pessoal por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, no caso do Paraná, é regulada pela Lei Complementar n. 108. (PARANÁ, 2005). Tal legislação é utilizada para todas as contratações temporárias no âmbito do estado do Paraná, independentemente da categoria funcional ou profissional. No que tange ao ensino superior público no referido estado, há a contratação de técnicos e professores temporários. Desde sua aprovação, presenciamos um movimento crescente de contratações temporárias para completar o quadro funcional, indicando uma forte presença de docentes temporários nas universidades estaduais do Paraná. Como veremos,

neste estudo, o cenário conformado no início dos anos letivos de 2017 e 2018 evidenciam a disputa por contratações temporárias³ de docentes, sem os quais, segundo as declarações das reitorias, não seria possível executar o ano letivo. Diante disso, algumas universidades indicaram o cancelamento do calendário acadêmico até a negociação com o governo acerca das horas-aula solicitadas. Em 2017 foram solicitados 54.992 mil horas-aula semanais, e em 2018 o governo estadual contratou professores temporários para atender 55.905 horas semanais, ocorrendo um aumento de 913 horas. (BERNARDO; BRIDI, 2018).

Por sua vez, no contexto das estaduais do Paraná, o ano de 2019 foi marcado por tensões, disputas e deflagração de greve no final de junho e início de julho, impelida pela proposta da minuta da Lei Geral das Universidades Estaduais (LGU) e o Projeto de Lei n. 04/2019 – Lei de Eficiência da Gestão do Estado (Lege)⁴. A minuta da "Lei Geral das Universidades Estaduais" foi proposta pela gestão de Carlos Massa Ratinho Junior (PSD) por meio da Superintendência da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná e encontra-se em processo de discussão e negociação quando do término da presente tese (início de 2020). A LGU propõe alterações significativas na gestão e organização do trabalho nas estaduais, a exemplo: pretende alterar questões de distribuição orçamentária entre as universidades estaduais; implantar fórmulas embasadas na relação entre professor e vaga/aluno, estabelecendo uma razão do número de alunos e de professores diferenciada por cursos; implantar regras matemáticas entre número de alunos e número de professores também para a pós-graduação; estabelecer cálculos para manutenção ou fechamento dos cursos; objetiva reduzir o quantitativo de servidores implantando a terceirização das atividades-meios (atualmente são servidores públicos responsáveis por tais atividades). No que tange às contratações temporárias de docentes, a minuta estabelece um limite de 16% do quantitativo total, representando um ganho, pois na Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005), como veremos, não há limitações percentuais para essa modalidade de contratação. Em relação ao Regime de Trabalho (RT), a LGU sugere que para contratos de 40 horas semanais os docentes

³ A contratação temporária no setor público se difere da contratação temporária praticada no setor privado. Considera-se trabalho temporário no setor privado “aquele prestado por pessoa física contratada por uma empresa de trabalho temporário que a coloca à disposição de uma empresa tomadora de serviços, para atender à necessidade de substituição transitória de pessoal permanente ou à demanda complementar de serviços”. (Lei n. 6.019) (BRASIL, 1974). Como veremos no decorrer da pesquisa, no setor público, não há a intermediação de uma empresa de trabalho temporário, o contrato é celebrado diretamente com o trabalho e regulado por leis específicas.

⁴ A Lege trata da carreira dos servidores públicos, possibilita restrições e congelamentos dos reajustes salariais, restringe promoções e progressões na carreira e elimina direitos já consolidados.

temporários deverão cumprir o mínimo de 18 horas em sala de aula, e para os contratos de 20 horas, a carga horária mínima em sala deve ser de 10 horas, abrindo espaços para que esse tempo seja maior na prática, pois estabelece o mínimo e não o máximo de horas. A minuta também prevê a proibição do Tide (Regime de Dedicção Exclusiva) para todos os docentes temporários, independentemente do RT (regime de trabalho), que corresponde à jornada de trabalho contratada, como se verá nesta tese. Diante da proposta, as universidades estabeleceram grupos de trabalhos para discutir, negociar e acompanhar o processo de tramitação da minuta que possivelmente ocorrerá em 2020. São movimentos que indicam as tendências das disputas nas relações de trabalho dos docentes nas estaduais. Não aprofundaremos o debate sobre a LGU nesta tese, pois se trata de um processo ainda em curso. Citamos nesta introdução apenas com o fito de indicar as ações em curso que podem resultar em mudanças nas condições e relações de trabalho dos docentes atuantes nas estaduais do Paraná.

A contextualização desse cenário nos possibilita demonstrar a importância da realização de estudos sociológicos para desvelar as especificidades que envolvem a contratação flexível de docentes temporários nas universidades estaduais do Paraná. Tais contratações no ensino superior assumem características distintas das demais celebradas com base nessa mesma legislação: trata-se de uma categoria que historicamente compõe o núcleo de trabalhadores estáveis no setor público; exige-se um alto grau de formação no que se refere ao nível de pós-graduações *stricto sensu*; o processo de seleção, diferente dos demais trabalhadores e até mesmo dos professores que atuam no ensino médio, assemelha-se aos trâmites do concurso público para docentes efetivos. São particularidades que forjam movimentos e vivências distintas nas narrativas profissionais desses professores e que também indicam mudanças substanciais na relação de trabalho para essa categoria, uma vez que o trabalho temporário passa a atingir também segmentos da sociedade com grau de formação intelectual e profissional elevado. A dinâmica que envolve essa modalidade de vínculo nas universidades estaduais pode engendrar diversas situações para os envolvidos, seja para os docentes que se encontram em situação de trabalhadores temporários, inseridos em um contexto permeado por trabalhadores que possuem benefícios e status que a carreira docente estatutária proporciona; seja para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, pois a condição de temporário pode limitar as construções de projetos e atividades inerentes à formação no ensino superior que se dá em longo prazo.

O trabalho docente universitário no setor público constitui um *locus* privilegiado de análise para a sociologia do trabalho, pois suas particularidades o tornam um campo

diversificado e complexo, sendo necessário realizar um recorte, não no sentido de reduzir, mas buscar decodificar e compreender uma determinada realidade em suas várias facetas, visando conhecer e traduzir os emaranhados que a constitui. Para tanto, o esforço de análise aqui empreendido se dá sobre a flexibilização contratual e suas implicações nas condições e relações de trabalho para os professores temporários atuantes nas universidades estaduais do Paraná.

A escolha teórica pela utilização dos termos “contratação flexível” e “flexibilização contratual” para designar a modalidade de vínculo celebrado entre os docentes e as universidades, ocorre tendo como base as características peculiares assumidas na realidade estudada. Sobre o termo flexibilidade, Sennett (2010) destaca que esse tem origem na língua inglesa e derivou da observação dos movimentos das árvores as quais se dobram em situações de ventos fortes, mas sempre voltam à normalidade após o evento. Assim, o termo flexibilidade no âmbito do trabalho está associado à exigência de que o trabalhador adquira a capacidade de se dobrar perante as intemperanças das constantes alterações que o mercado de trabalho impõe e ao mesmo tempo possuir a habilidade de se restabelecer e adaptar-se.

Com as mudanças de cunho neoliberais e a adoção do regime de acumulação flexível, orientado pela lógica da financeirização da economia, o capital espera dos trabalhadores uma postura flexível, adaptável às mudanças contínuas que a condição contratual submete, sendo capazes de aderirem ao fluxo do impermanente, do provisório e, ao mesmo tempo, possuírem a habilidade de ser forte o bastante para resignarem-se às incertezas de se ter ou não um trabalho no próximo mês ou semestre. A flexibilidade, em termos teóricos, pode assumir conotações positivas⁵ tanto para os trabalhadores quanto para os empregadores. No entanto, Krein (2001) esclarece que o conceito de flexibilização predominante, a partir das décadas de 1980 nos países centrais e 1990 no Brasil, está

⁵ Conforme explica Krein (2001, p. 28) “a flexibilização, teoricamente, pode ser entendida como a possibilidade de alteração da norma como forma de ajustar as condições contratuais, por exemplo, a uma nova realidade, a partir da introdução de inovações tecnológicas, ou de processos que podem ser negociados legitimamente entre os atores sociais ou impostos pelo poder discricionário da empresa, ou ainda através da atuação do Estado. Assim, em princípio, a flexibilidade pode significar a depressão dos direitos com a finalidade de redução dos custos. Por outro lado, ela pode ser uma forma de adaptar as equipes e os processos produtivos às inovações tecnológicas ou à mudança de estratégia da empresa, investindo e capacitando os recursos humanos ou até melhorando as condições de trabalho (flexibilidade qualitativa), o que implica melhorar de forma geral as condições competitivas da empresa sem atacar, necessariamente, os direitos trabalhistas. Em outros termos, a flexibilidade, em si, pode não significar necessariamente prejuízos para os trabalhadores. Inclusive, historicamente, na maioria dos países, não houve empecilhos para uma ‘flexibilidade para cima’, ou seja, de agregar ou ampliar direitos, via negociação coletiva, ao patamar mínimo de direitos já estabelecidos. Então, a flexibilização pode comportar uma outra forma de regulação, através da criação de novas regras”.

vinculado à liberdade que o capital possui no “uso do trabalho”, sendo para os trabalhadores, sinônimo de aumento da precarização do trabalho, conceito este vinculado às ações de regulação do trabalho em patamares reduzidos de direitos. É com esse sentido que o termo flexibilidade será utilizado na presente tese, com conotação negativa que quase sempre resulta em prejuízos para os trabalhadores. Portanto, o termo “flexível”, aqui, não possui conotação positiva, uma vez que se trata das modalidades de contratos em que o trabalhador pode ser descartado a qualquer momento. Assim, a expressão “contratação flexível” é utilizada para referir-se ao fenômeno de contratação temporária de professores, designando a inconstância e insegurança que essa forma de contratação implica, sendo justificada pela especificidade dessa modalidade de contratação nas universidades estaduais do Paraná, pois o recrutamento, a seleção e a contratação são realizados pelas próprias universidades. Constitui-se em uma modalidade de flexibilização contratual em um setor que, desde a Constituição de 1988, historicamente era composto por servidores estatutários efetivos. Diferente da contratação terceirizada, que também invade o trabalho no setor público, a contratação temporária dos docentes possui contornos diferentes, pois são as próprias universidades que estabelecem os critérios de seleção, organizam os editais, realizam as provas e após a autorização governamental, celebram os contratos com os professores. Não há aqui um agente intermediário, como no caso dos terceirizados.

Outro ponto que destacamos e que também evidencia a perspectiva de análise da contratação flexível dos docentes é sobre como nomearemos o vínculo ocupado por eles nas universidades em questão. Nos inúmeros editais de seleção consultados, as denominações para tais docentes são diversas, como professor colaborador e temporário. Embora a denominação para contratos temporários juridicamente se refira ao trabalhador contratado por empresas privadas de intermediação de mão de obra tipicamente celetista, encontramos a referência de contratação temporária nos próprios editais de seleção. Portanto, devido às especificidades que regem a relação e a condição de trabalho desses docentes, os quais são trabalhadores contratados com prazos determinados, sem estabilidade e com reduzidos direitos trabalhistas, como veremos ao longo da pesquisa, os nomeamos de professores temporários. Entendemos que essa categoria é mais ampla, representando a condição que ocupam, ou seja, a condição de trabalhadores temporários. Nossa opção pelo termo professor temporário articula-se a abordagem sociológica e política, que configura a situação desse

trabalhador, ou seja, um trabalhador temporário e instável que atua no ensino superior público⁶.

O prisma para as reflexões realizadas tem como pressuposto a preocupação com as implicações que o trabalho temporário traz nas condições e relações de trabalho, sendo possível visualizar um processo de desmonte das possibilidades de construção de projetos de vida assentados nos resultados de uma carreira docente que lhe possibilite colher os frutos dos investimentos realizados ao longo de anos de estudos a fim de adquirir as habilidades para exercer a docência no ensino superior. A flexibilização dos contratos denota um gargalo, pois as exigências de qualificação profissional aumentam para todos os docentes, enquanto os benefícios da carreira são limitados para um grupo específico de trabalhadores.

Inferimos que a flexibilização contratual dos docentes no ensino superior vem aumentando desde a aprovação da Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005), e que a condição contratual de trabalhadores temporários e instáveis interfere negativamente nas relações e condições de trabalho, sendo esses mais suscetíveis a aceitarem mais trabalho, ou a desempenharem aquelas atividades menos valorizadas pelos estáveis. Consideramos que, no longo prazo, essa modalidade de contrato corrobora para o desmonte da carreira docente do magistério superior, para a desmobilização da categoria e, como efeito rebote para o enfraquecimento do sistema universitário público, gratuito e de qualidade. Desse modo, trabalhamos com a hipótese de que, em continuando essa tendência identificada nesta tese, está em curso, nas universidades estaduais do Paraná, um processo gradual de “desestabilização dos estáveis” com a consequente implementação de relações de trabalho flexíveis e precárias em seu lugar. Situação que em última análise, afeta o conjunto de trabalhadores vinculados a essas instituições.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar a flexibilização contratual e suas implicações nas condições e relações de trabalho dos professores temporários atuantes nas universidades estaduais do Paraná. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) mapear a contratação flexível de professores temporários nas sete universidades estaduais do Paraná; b) identificar a composição percentual de professores efetivos e temporários nas referidas universidades nos últimos anos; c) analisar as relações de trabalho dos docentes temporários; c) identificar as condições de trabalho dos docentes

⁶ Ao longo da pesquisa, alguns relatos contêm termos como: professores substitutos ou colaboradores, sendo os próprios sujeitos que se identificam dessa forma, sem, entretanto, expressarem situações de reflexões sobre o uso dessas nomenclaturas.

temporários; e) compreender como os professores temporários avaliam a sua condição de trabalhadores temporários; f) identificar quais são os mecanismos que os professores temporários acionam para lidar com a condição de trabalhador temporário; g) apreender o posicionamento dos sindicatos dos docentes em relação à contratação flexível desses professores.

Sobre a natureza da pesquisa, em termos quantitativos, ela contempla dados sobre a situação da educação superior – no Brasil e no estado do Paraná. Também reúne dados de todas as sete universidades do estado do Paraná contempladas na pesquisa, são elas: a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), a Universidade do Norte do Paraná (Uenp) e a Universidade do Estado do Paraná (Unespar). Assim, a pesquisa reúne dados de 15 anos referentes ao número de professores efetivos e temporários das sete universidades e também dados quanto à evolução do ensino superior nas referidas universidades.

Quanto aos aspectos qualitativos, descrevemos e analisamos os dados coletados, tecemos reflexões acerca das percepções e avaliações que os professores temporários e representantes sindicais possuem sobre as condições e relações de trabalho que a flexibilização contratual resulta. No que tange a abrangência, todas as centrais sindicais e sindicatos, que representam os docentes das estaduais, foram contempladas na presente pesquisa. Em relação ao contexto empírico mais propício para a seleção dos professores temporários participantes do estudo, foi selecionada a UEPG pela proximidade territorial e de vivências da pesquisadora, pois esta atuou como professora temporária da UEPG, além de ter sido aluna na graduação e mestrado na referida instituição. Confirmando assim, a prerrogativa de Minayo (2014) quanto à familiaridade na escolha e entrada no campo. Mesmo elegendo a UEPG como instituição principal para acessar os professores temporários participantes da pesquisa, consideramos a possibilidade da participação de outros professores que possuíssem experiência como temporários nas demais estaduais. Ocorreram situações em que alguns professores de outras estaduais souberam da realização da pesquisa e se candidataram para participar, enriquecendo o estudo. A postura mais aberta implicou na participação de docentes temporários que possuem experiências na UEPG, Unioeste, Unicentro e UEM, além de alguns relatarem já terem trabalhado em universidades federais, sempre na condição de temporários.

Dessa forma, a presente pesquisa está organizada, em cinco capítulos. O primeiro capítulo: "O ensino superior e o surgimento das universidades estaduais do Paraná", de cunho

mais introdutório, contextualiza o surgimento institucional das universidades, com especial atenção para as universidades estaduais paranaenses. O panorama das universidades públicas é delineado a partir das legislações e fontes históricas que evidenciam seu surgimento. Recorremos a dados estatísticos com a finalidade de construir um panorama geral do ensino superior no país e no Paraná. Também nesse capítulo, descrevemos o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, as estratégias de aproximação com os participantes da pesquisa, os cuidados acionados para assegurar o sigilo e o anonimato dos integrantes, assim como, o processo de organização, tratamento e análise dos dados empíricos.

No segundo capítulo: “Reformas neoliberais, ‘Estado empresarial’ e a lógica da flexibilização do trabalho no setor público”, traçamos algumas considerações sobre o neoliberalismo e sua influência nas reformas do Estado, com intuito de evidenciar as injunções conjunturais que possibilitaram o estabelecimento de novas formas de gestão, reorganização e reestruturação do trabalho no setor público – são acionadas fontes estatísticas para demonstrar as mudanças nas modalidades de vínculos no setor público. Também nesse capítulo, tecemos reflexões sobre os fios condutores que possibilitam a flexibilização contratual de docentes nas universidades federais e nas estaduais do Paraná, configurando-os como trabalhadores com vínculos de trabalho flexíveis e temporários.

No terceiro capítulo, denominado de “A evolução das contratações de docentes nas universidades estaduais do Paraná e o Estado como agente flexibilizador”, apresentamos e analisamos a composição do quadro de docentes universitários – estatutário e temporário – das universidades estaduais do Paraná, abarcando o recorte temporal de 2002 a 2017. O processo de análise inicia com os dados compostos pelas sete universidades, ou seja, a média percentual dos dados agregados, para posteriormente, adentrar nas especificidades locais de cada instituição quanto à porcentagem de professores estatutários e temporários.

No quarto capítulo, intitulado de: “A condição de trabalho do professor temporário: intensidade e precariedade”, o esforço de análise se deu no campo micro, no cotidiano do trabalho dos professores temporários, buscando identificar se a condição contratual de temporário interfere no desenvolvimento e nas condições do trabalho. Buscamos evidências as especificidades do trabalho docente na condição de temporário.

O quinto capítulo, nomeado de: “A fluidez do vínculo de trabalho e a incerteza do futuro e os reflexos na ação sindical”, tecemos reflexões sobre a avaliação dos docentes quanto à incerteza e instabilidade no trabalho, buscando evidenciar as estratégias acionadas

para lidar com a situação de instabilidade e insegurança quanto à renda. Também problematizamos a (não)participação sindical dos docentes temporários.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO SUPERIOR E O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

Muito se discute sobre a importância da educação como chave-mestra para alcançar o desenvolvimento de uma nação. Marshall (1967) ao abordar os direitos de cidadania, evidencia a grande importância da educação como fator fundamental na trajetória da conquista de uma sociedade constituída por cidadãos plenos. Na mesma linha de raciocínio, Carvalho (2015) destaca que a educação tem sido historicamente um pré-requisito para expansão dos direitos que contemplam a cidadania (direitos políticos, civis e sociais). Nos países em que a cidadania se desenvolveu, a educação foi fomentada, pois ela permite que às “pessoas tomem conhecimento de seus direitos e se organizem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”. (CARVALHO, 2015, p. 17).

Como demarcação mais ampla, tem-se que a educação, aqui, é pensada como um direito fundamental do ser humano, sendo indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), afirma que

[...] a educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. (UNESCO, 2000, não paginado).

Também na Constituição Federal de 1988 e demais leis infraconstitucionais, a educação possui status de garantia e direito individual e social.

Assim, o campo da educação, além de sua importância socioeconômica, também se constitui um locus especial de pesquisa para a Sociologia do Trabalho, uma vez que reúne uma parcela significativa de trabalhadores em realidades distintas e em condições e relações de trabalho heterogêneas. No que concerne à função docente, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2018, no Brasil, 2,2 milhões de docentes atuavam na educação básica, enquanto que na educação superior eram 384.474, em ambos os setores, público e privado. Portanto, trata-se de um expressivo contingente de trabalhadores que, reservadas as especificidades que envolvem a docência em diferentes níveis educacionais e também de setores – se público ou privado –, sofrem os impactos das alterações vivenciadas no mundo do trabalho, principalmente a partir da década de 1990. Esta pesquisa tem como recorte o trabalho docente no ensino superior público,

empreendendo esforços em analisar as contratações flexíveis e seus reflexos nas configurações e relações de trabalho dos docentes temporários atuantes nas universidades estaduais do Paraná.

O ensino superior apresenta-se como um dos caminhos que viabilizam a construção de uma sociedade com cidadãos mais qualificados, profissionalmente e intelectualmente, ampliando as chances de ascensão a melhores postos de trabalho e de rendimentos. Para além das vantagens individuais possibilitadas pelo ensino superior, é fundamental atentarmos para a importância social das universidades. Segundo Dias Sobrinho:

À universidade compete a missão de formar pessoas com alto sentido cultural, moral e político de cidadania e de contribuir, em sua esfera de possibilidades e em seus limites, para a solução de problemas da coletividade. A responsabilidade da universidade não diz respeito somente à técnica, mas, também, à ética e à política. É bem verdade que os conhecimentos que produz hão de apresentar pertinência para a sociedade, e isso inclui necessariamente a economia. Mas a universidade não deve transformar-se em serva da economia. Pertinência social e autonomia se associam como princípios inseparáveis do estatuto da universidade. (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 584).

A universidade possui a missão essencial de formar cidadãos, profissionais éticos que sejam orientados a atuarem seguindo princípios importantes ao processo civilizatório e para a “vida democrática, tais como a solidariedade, a cooperação, a justiça, a igualdade, o direito à dignidade, o respeito à alteridade e à pluralidade”. (DIAS SOBRINHO, 2003, não paginado). Olhando por esse prisma, devido sua natureza e função social, que tem no horizonte o desenvolvimento humano, a universidade é distinta de qualquer outra instituição de cunho econômico, demandando uma lógica de gestão diferente da que rege o mercado. A “educação não é mercadoria – sem pátria, sem ideologia e sem ética – a ser regulamentada pela Organização Mundial do Comércio e ajustada às disputas do mercado. Educação é essencialmente bem público, de interesse social, direito do cidadão e dever do Estado”. (DIAS SOBRINHO, 2003, não paginado).

Chauí (2001) evidencia que as universidades foram fundadas com atribuições e princípios diferenciados, com práticas e ações sociais, com reconhecimento público de sua legitimidade, de suas atribuições, possuindo autonomia em relação ao conhecimento e a organização das suas atividades. Assim, as universidades são, por excelência, espaços de pesquisa – pesquisas contínuas que buscam respostas para problemas sociais vivenciados pela população – espaços de críticas fundamentadas, de acesso e produção do conhecimento. Não desconsiderando as complexidades e contradições inerentes ao campo universitário, a universidade é,

[...] historicamente, um tecido complexo feito de combinações e diferenciações, atravessado de contradições e disputas ideológicas, com importantes funções não apenas para a economia, mas também para a socialização, o avanço do espírito científico, a cultura, a crítica fundamentada, a independência de espírito, a emancipação. Os fins de todo processo histórico de construção do conhecimento e das aprendizagens não se reduzem às dimensões pragmáticas e operacionais, não são mera função econômica, não se desligam dos processos de produção da vida social. (DIAS SOBRINHO, 2003, não paginado).

Nesse sentido, as universidades são espaços de convivência plural, de coexistência de ideias antagônicas, de construção de conhecimento, de críticas fundamentadas por meio da mediação dos saberes. A demarcação da concepção de universidade e de seu papel social é pertinente, pois elas permearam as reflexões atinentes às relações e configurações do trabalho dos docentes contratados de forma flexível, foco de reflexão do presente estudo. Não se ignora as contradições, as crises e os desafios vivenciados pelas universidades públicas na atual conjuntura. Entretanto, é fundamental ter no horizonte que o seu papel historicamente constituído, de desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do conhecimento, os quais são fundamentalmente desenvolvidos nos espaços das universidades públicas, pressupõe concepção e gestão diferenciada da lógica das instituições econômicas privadas. Para Maia (2014), não existe possibilidade de:

[...] pensar uma universidade descolada do trabalho, afinal as profissões têm seu eixo formador dentro do espaço das universidades. Em contrapartida, uma universidade refém da lógica de mercado permite que metas de produtivismo sejam impostas, financiamentos para pesquisa sejam restritos às áreas de maior interesse [do mercado] e de envolvimento com tecnologia e inovação. (MAIA, 2014, p. 75),

A lógica que orienta os mercados mostra-se incompatível com o papel social das universidades, da produção de ciência, de conhecimento, além da formação de mão de obra qualificada, crítica e criativa necessária para o desenvolvimento social, econômico e político de uma nação. A instituição universitária não está desvinculada do mundo econômico, até porque ela mesma é afetada pelas mudanças sociais e econômicas, mas como destaca a literatura sobre o papel das universidades, pautar suas ações a partir das demandas do mercado pode se incorrer em riscos para a autonomia das atividades de ensino, pesquisa extensão, resultando em direcionamentos dos conteúdos a serem pautados.

Conforme Chauí (2003), pensar as universidades no interior da sociedade, a partir de processos dinâmicos e contínuos de inter-relações que são permeadas pelas contradições vivenciadas pela atual organização societária, é buscar entendê-las como instituições integradas, que atuam e recebem interferências das configurações políticas, econômicas e sociais de cada conjuntura. É por essa perspectiva que refletimos sobre as condições e

relações de trabalho dos docentes temporários vinculados às universidades estaduais do Paraná.

Neste capítulo, portanto, contextualizamos o surgimento institucional das universidades, com especial atenção para as universidades estaduais paranaenses. Destacamos que o trabalho docente no ensino superior possui especificidades e características peculiares ao campo acadêmico. Portanto, conhecer a conformação do contexto universitário no país serve como pano de fundo para compreender o atual sistema de ensino superior. O intuito não é construir um denso percurso histórico do surgimento das universidades em solo brasileiro, mas sim contextualizá-lo. Para tanto, o panorama das universidades públicas é delineado a partir das legislações e dados históricos que evidenciam seu surgimento – em contexto nacional e estadual – além de dados estatísticos com a finalidade de construir um panorama geral do ensino superior no país. Ainda neste capítulo, detalhamos o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa. A partir do objeto de estudo e o problema de pesquisa, evidenciamos os instrumentos de coleta de dados e as justificativas de suas escolhas; as estratégias de aproximação com os participantes da pesquisa; as facilidades e dificuldades encontradas no campo; os cuidados acionados para assegurar o sigilo e o anonimato dos integrantes, fator importante – como veremos – para os docentes temporários; e por fim, o processo de organização e tratamento dos dados empíricos.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL E NO PARANÁ

No Brasil, as primeiras instituições que deram origem as universidades estão ligadas a chegada da família real em solo nacional, em 1808⁷. Naquele contexto, as instituições eram controladas pelo Estado e rejeitavam a vinculação com a Igreja Católica⁸. Seguiam o modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante, voltadas à formação de profissionais

⁷ Maia (2014) apresenta em sua pesquisa um apanhado histórico sobre a origem das universidades que data da Idade Média no contexto europeu. Ao longo dos séculos essas instituições passaram por diversas transformações. Suas origens estão ligadas as corporações de estudantes e professores (estes últimos, muitas vezes vinculados às autoridades legais e religiosas). A primeira universidade do ocidente foi a de Bolonha, fundada em 1088 (que ainda continua em atividade). Posteriormente, foi criada a universidade de Paris, por volta de 1096. No que se refere à América Latina, registros dão conta de que a *La Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, fundada em 1551 em Cuzco no Peru, seria uma das primeiras. Para maiores informações consultar Maia (2014).

⁸ Situação que foi alterada nos anos de 1930 com a constituição autoritária do Estado Novo, no qual a Igreja obteve o controle do sistema educacional. (SAMPAIO, 1991).

para atuarem no Estado e na busca de novas riquezas. (BORTOLANZA, 2017). O Estado, sobre o poder central, foi responsável pela criação das primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) no país e manteve sobre elas rigoroso controle. Somente com a proclamação da República, em 1889, foi possível descentralizar o ensino superior para os governos estaduais, ocasião em que também foi autorizada a criação de instituições privadas, conforme relata Sampaio (1991).

Embora não exista um consenso entre os historiadores em relação à criação das primeiras universidades, segundo Maia (2014), as três primeiras instituídas no Brasil foram: a de Universidade de Manaus (criada no período de exploração da borracha); a Universidade de São Paulo (criada em 1911 e extinta alguns anos depois); e a Universidade do Paraná (criada em 1912, sendo a primeira a ser instituída formalmente por um governo estadual). Sampaio (1991) esclarece que no Brasil, o ensino superior passou a ter *status* universitário somente nos anos 30, uma vez que desde 1808 (com a criação das primeiras IES) até 1934, adotava-se o modelo de ensino voltado para a formação de profissões liberais tradicionais como: médicos, engenheiros e advogados. Sendo assim, “as escolas de Medicina, Engenharia e, mais tarde, de Direito, se constituíram na espinha dorsal do sistema, é ainda onde estão entre as profissões de maior prestígio e demanda”. (SAMPAIO, 1991, p. 3).

No contexto internacional, a universidade moderna se constituiu como uma instituição republicana, pública e laica, somente a partir da Revolução Francesa, sendo que o caráter de pesquisa e de ensino lhe é atribuído no século XIX (CHAUÍ, 2003). No Brasil, foi entre as décadas de 1920 e 1930 que o debate sobre a universidade ganha relevância. Em 1931 foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto n. 19.851 (BRASIL, 1931), o qual indicava as regras e normas para o funcionamento das IES. Por meio da “Reforma Francisco Campos” ficou estabelecido que o ensino superior devesse ser ofertado na universidade, através da criação da faculdade de Educação, Ciências e Letras. A universidade moderna deveria abrigar o ensino, a pesquisa e a disseminação do conhecimento. Nesses termos, é partir da década de 1930 que a integração entre ensino, pesquisa e divulgação do conhecimento produzido, passa a ser concebida como atividade dentro da academia, constituindo um grande desafio ainda na atualidade.

A autonomia didática, disciplinar e uma relativa autonomia administrativa da universidade foram postas como condição essencial para a sua existência.

Em síntese, a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos⁹ do que de substituição. O antigo modelo de formação para profissões foi preservado. O modelo de universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial e apenas em algumas regiões do país, sobretudo naquelas mais desenvolvidas. (SAMPAIO, 1991, p. 12).

Entre os anos de 1940 a 1950, segundo Sampaio (1991), não ocorreram grandes mudanças ou reformas significativas no ensino superior. Entretanto cabe indicar que foi no ano de 1951 que foram criadas duas instituições importantes¹⁰: o Conselho Nacional de Pesquisas – o atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – a atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foi nesse período também, que o sistema de ensino superior federal se desenvolveu, principalmente devido a federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 1930 e início dos anos 40. Foram federalizadas “a Universidade do Brasil, as Universidades de Minas Gerais, da Bahia, do Recife, do Rio Grande do Sul e do Paraná”. (SIQUEIRA, 2013, p. 106). As ações de federalização tinham como pano de fundo a ideia de que cada estado do território nacional deveria ter ao menos uma universidade federal. (SAMPAIO, 1991).

Na década de 1960, o país apresentava mudanças no setor médio, aumentando as demandas pelo ensino público, dinâmica que em certa medida fomentou as discussões pela reformulação do sistema educacional. Em relação ao ensino superior, os debates eram voltados para uma reforma universitária. A “nova universidade, pela qual se debatiam intelectuais e estudantes nos anos 50 e 60, seria popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades”. (SAMPAIO, 1991, p. 15). Os debates resultaram na aprovação pelo Congresso, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal legislação, diferente dos debates da década de 1930, não deu ênfase para a questão da organização do ensino superior centrado preferencialmente nas universidades. (MARTINS, 2002).

⁹ Para uma maior discussão sobre os modelos de universidades e a sua influência nas universidades brasileiras, consultar Maia (2014).

¹⁰ Em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Em 1953, a área da saúde conquista autonomia e então a educação passa a ser gestada pelo Ministério da Educação e Cultura.

Nesse viés, em um contexto de ditadura militar, o governo federal promulgou a reforma de 1968¹¹, a qual recebeu influências do modelo departamental da universidade norte-americana. A reforma universitária de 1968 promoveu alterações como:

1) Aboliu a cátedra e instituiu os departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa. 2) Implantou o sistema de institutos básicos. 3) Estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante. 4) Decretou a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade. 5) Estabeleceu o duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo. (SAMPAIO, 1991, p. 16).

É possível perceber que essas alterações apontavam para a criação de processos mais democráticos no interior das universidades, justamente em um período em que o país vivenciava repressões civis e políticas. Tal reforma busca modificar a organização interna das universidades e reduzir os seus custos. Foi no final da década de 1960, e mais expressivamente nas décadas seguintes, que ocorreram ampliações do ensino superior no país, pois o governo buscava atender as demandas por essa modalidade de ensino em duas frentes: ampliando as vagas no ensino público e incentivando o crescimento do ensino ofertado por instituições privadas (SAMPAIO, 1991). Cunha (1997) analisa que as universidades públicas brasileiras se desenvolveram bastante no período do regime militar, sendo que os professores eram admitidos com regimes de trabalho integral e a pós-graduação foi vinculada a carreira docente. O autor lembra que a Constituição de 1988 “efetivou todos os docentes e funcionários técnico-administrativos como funcionários públicos pelo Regime Jurídico Único e aboliu as restrições legais a sua sindicalização.” (CUNHA, 1997, p. 14).

Dada a ineficiência do Estado em atender a demanda crescente pelo ensino superior nos anos de 1970 e 1980, ocorreu um aumento expressivo de instituições privadas, tendo a anuência do Conselho Federal de Educação, que na ocasião validou milhares de novos cursos. Na década de 1970, houve iniciativas para o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no país. No que concerne ao corpo docente nesse período, foi composto por um expressivo aumento de contratação de professores europeus para lecionar nas universidades brasileiras.

¹¹ Sobre o a reforma de 1968, Sampaio (1991, p. 16) situa dois pontos para a análise “um de caráter endógeno e outro, exógeno ao sistema de ensino superior, que devem ser considerados: o primeiro vincula-se ao momento de repressão política no qual se processou a reforma, que acabou levando a uma deslegitimação do próprio sistema; o segundo se refere à expansão do sistema, ou seja, ao modo pelo qual o governo atendeu à explosiva demanda por ensino superior que havia sustentado o movimento de 68”.

É exatamente na década de 1970, que as três primeiras universidades estaduais do Paraná seriam criadas. A institucionalização das universidades estaduais no Paraná é relativamente nova e suas origens estão vinculadas a junção de faculdades estaduais que já existiam espalhadas pelo território do estado. Seu início data da década de 1970, com a criação das três primeiras universidades estaduais, e se completa em 2013 com o reconhecimento da mais nova universidade do estado.

Nas décadas de 1960 e 1970, a educação superior do Paraná configurava-se com certo grau de interiorização devido ao processo de crescimento da educação superior na década anterior, o qual permitiu a criação de instituições isoladas – faculdades – de ensino superior. Segundo informa Sheen (1986) a interiorização do ensino superior no Paraná configurou-se por três momentos distintos, sendo que das décadas de 1950 a 1960 há a criação de estabelecimentos isolados; já no final da década de 1960, ocorre a interiorização do ensino universitário com a criação das três primeiras universidades estaduais; e a partir de 1975, se dá a expansão do ensino superior por meio de instituições municipais. Nesses termos, no período de 1962 a 1972 o Paraná apresentou um percentual elevado de interiorização do ensino superior, configurando como o segundo colocado – juntamente ao Rio Grande do Sul – com 86% na participação nacional. Ficando atrás apenas do estado do Rio de Janeiro com 87%. (SHEEN, 1986).

A conjuntura do Paraná estava em consonância com a organização da educação superior em âmbito nacional. No final da década de 1960 e início da década de 1970 o Paraná, sobre o governo de Paulo Pimentel (1966-1971), institucionalizou as três primeiras universidades do estado. Por meio de um único decreto – Lei n. 6.034 (PARANÁ, 1969), o qual previa a junção das faculdades já existentes, foram criadas as seguintes universidades: a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). No entanto, é importante ressaltar que as mobilizações para a criação das referidas universidades datam da década de 1950, conforme esclarece Sheen (1986).

Juntamente ao processo de implantação das referidas universidades, passa-se a adotar o sistema de cobranças de mensalidades nas universidades estaduais, explicitando o direcionamento do governo do estado em relação ao ensino público, porém não gratuito. As ações do governo do estado estavam alinhadas às diretrizes gerais da Reforma Universitária – Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968). (MALANCHEN; SANTOS, 2015; RUNIFI, 2015).

A conjuntura pela qual passava o Paraná no final dos anos sessenta com a criação de suas primeiras universidades estaduais revelava sua relação estreita com o movimento político mais amplo no país. Nas universidades predominava a centralização das orientações e decisões da vida acadêmica. A orientação das políticas educacionais desse período autoritário reforçava a formação tecnicista pautada na racionalidade, na eficiência e na produtividade. (MALANCHEN; SANTOS, 2015, p. 83).

Orientado pela ideologia desenvolvimentista¹², vigente no contexto nacional com o modelo de substituição da importação embasado no nacionalismo-desenvolvimentista, o governo Paulo Pimentel atrela a preocupação de integração do Estado. As ações de tal governo se caracterizaram pela busca da construção da infraestrutura básica, com medidas de cunho social – saúde, educação e moradia – denotando a sintonia com o que se vivenciava no contexto nacional, com movimentos que reivindicavam direitos universais. Assim, a expansão do ensino superior no Paraná, através da sua interiorização, estava estreitamente vinculada ao projeto de desenvolvimento e integração do estado. (MALANCHEN; SANTOS, 2015). Assim, as universidades desempenharam um papel importante para a interiorização da presença do Estado, além da função de formação de mão de obra, também se constituiu com uma instituição que levava serviços para localidades em que havia fragilidade de serviços públicos estaduais.

Em âmbito nacional, no final da década de 1970 e no decorrer dos anos de 1980, demarca um contexto de efervescência política, com mobilizações sociais em busca da redemocratização, e no interior desse movimento, a disputas de projetos de diferentes setores da sociedade têm presença marcante. A aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) representou as conquistas das reivindicações dos movimentos sociais e foi baseada em conceitos e princípios do *Welfare State*, exigindo a ampliação do Estado nas áreas sociais como saúde e educação.

No Paraná, na década de 1980, quem conduzia o governo do estado era José Richa (1983-1986) e Álvaro Fernandes Dias (1987-1990) que em seus discursos, pautavam sua política pelo princípio da democracia patrocinada pelo Estado. Em relação à educação, no ano de 1988 – governo Álvaro Dias – foi deflagrada uma greve que marcou a história sindical dos professores paranaenses. Na ocasião, reivindicavam-se melhores condições de trabalho e um piso salarial. A greve de 1988 teve um desfecho violento, com o uso da força por parte do

¹² O termo desenvolvimentista, nesse contexto, está vinculado à ideia de industrialização como forma de progresso das forças produtivas ligada ao capital.

Estado – de bombas, de cães e da cavalaria – na tentativa de dispersar os professores que manifestavam na Praça Nossa Senhora de Salette, em Curitiba-PR. Segundo dados oficiais, a repressão deixou dez pessoas feridas, além de haver a prisão de cinco manifestantes. Em relação ao ensino superior, as manifestações sociais reivindicavam a gratuidade do ensino nas universidades estaduais. O movimento conseguiu retirar a cobranças de mensalidades e, até a presente data, o ensino superior nas estaduais paranaenses é público e gratuito. (MALANCHEN; SANTOS, 2015). A luta pela gratuidade do ensino superior nas universidades públicas fazia parte da pauta nacional de reivindicações do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN).

Foi no governo de Álvaro Fernandes Dias – PMDB (1987-1991) que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) foi criada por meio da Lei Estadual n. 8.680/1987 (resultando na integração de cinco faculdades que já existiam). Também, nesse mesmo governo foi criada a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro) por meio da Lei n. 9.295 (PARANÁ, 1990) (junção de duas faculdades). Como o processo de criação e reconhecimento das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES)¹³ demanda uma série de regulamentações, e esse transcurso é permeado por disputas políticas – internas e externas ao ambiente universitário –, o tempo de criação e reconhecimento de cada universidade apresenta variações distintas. Sendo assim, foi somente no governo de Roberto Requião de Mello e Silva – PMDB – (1991-1994) que a Unioeste e a Unicentro foram transformadas em autarquias através da Lei Estadual n. 9.663, de julho de 1991. (PARANÁ, 1991). Nesses termos, a Unioeste só foi reconhecida como universidade em 1994 através do Decreto Ministerial n. 1.784-A, de 23 de dezembro de 1994. Já a Unicentro foi reconhecida como universidade pelo Decreto n. 3.444 (PARANÁ, 1997) e quem ocupava o governo do estado na ocasião era Jaime Lerner (PFL).

O contexto brasileiro, no início da década de 1990, vivenciava a contradição e o tensionamento de propostas antagônicas em relação ao papel do Estado. Em movimento contrário, crescia o fluxo daqueles que defendiam a expansão do mercado e a redução do poder do Estado, pautados nas ideias neoliberais. A conjuntura político-econômica nacional

¹³ A grafia das siglas poderá causar estranheza, porém para a escrita desta tese, foi utilizado como referência o Manual de Comunicação da Secom (Senado Federal). Ele orienta que siglas com mais de três letras que sejam pronunciadas como palavra (e não letra por letra) devem ser grafadas somente com a inicial maiúscula (por exemplo: Unesco, Capes, Indeb, Ufscar etc.). Todavia, propositalmente, a sigla IEES não será grafada conforme as normas da Secom, no intuito de, durante a leitura, saltar aos olhos a distinção entre as siglas IES (Instituição de Ensino Superior) e IEES (Instituição Estadual de Ensino Superior).

na década de 1990 era orientada por paradigmas da Reforma do Aparelho do Estado proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso¹⁴. A educação na década de 1990 foi marcada por um processo de tentativas de reforma em todos os níveis. Gentili (1996) esclarece que na perspectiva neoliberal, o sistema educacional vivenciava uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Crise resultante do crescimento desordenado do sistema educacional nas últimas décadas e pela ineficiência estrutural do Estado na gerência das políticas públicas. Por essa perspectiva, o mau funcionamento da educação é “porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares”. (GENTILI, 1996). Assim, a hegemonia ideológica neoliberal iguala tudo que é público e estatal com ineficiência, inoperância, corrupção e desperdício, enquanto o universo da iniciativa privada é entendido como sinônimo de eficiência, da probidade e da austeridade. (BORÓN, 1996).

Lima, Azevedo e Catani (2008) explicam que a Reforma do Estado levou a reforma do sistema de educação superior no Brasil, onde a tônica era a liberdade do mercado, impulsionado pelo referencial teórico do liberalismo ortodoxo estimulado pelo Banco Mundial. Segundo os autores, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ocorreu “um forte processo de mercadorização das relações sociais”. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 22) A conformação do cenário não poderia ser outro em relação às universidades, segundo relata Catani (2008) o ensino superior, nesse período, sofreu um processo de arrefecimento das universidades federais, pois os recursos a elas destinados ficaram estagnados, não sendo possível a reposição de recursos humanos e materiais. Em meio a esse contexto, ocorre a expansão do setor privado das IES, bem como a implementação do

Estado Avaliativo. Sob as determinações de políticas de avaliações externas foi criado um sistema nacional de avaliação para todos os níveis de ensino, regulado por indicadores de qualidade/excelência, tendo como objetivo avaliar a qualidade do ensino e o trabalho do professor. (VIANA; MACHADO, 2016, p. 49).

¹⁴A reforma proposta por FHC estabeleceu uma vinculação direta entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento social, o que não se confirmou na realidade. O cerne da discussão e da reforma do Estado do governo FHC foi a redução de gasto e a necessidade de ajuste fiscal, buscando adequar o país às exigências de estabilidade econômica propostas pelo FMI (Fundo Monetário Internacional). Não foram abordadas questões como a melhoria da qualidade de vida da população e muito menos a efetividade das políticas públicas. Fato contraditório se considerarmos o contexto da década de 1990 em que o país possuía “elevados níveis de carência nas áreas da educação, saúde, habitação, saneamento e segurança”. (COSTA, 2006, p. 186).

Segundo Malanchen e Santos (2015), o Paraná nesse período, não destoava da conjuntura político-econômica nacional, a qual era orientada por paradigmas da Reforma do Aparelho do Estado. O Paraná incorporou tais direcionamentos também na educação superior. Nesse viés, a política do governo Jaime Lerner – 1995-2002 (PDT primeiro mandato e PFL segundo mandato) – direcionada para o ensino superior era orientada pela lógica de redução dos gastos públicos, com a adoção de medidas de desmonte do ensino superior público, em clara sintonia com as orientações do neoliberalismo. Contraditoriamente, já no final do seu mandato, Jaime Lerner sanciona a Lei n. 13.283 (PARANÁ, 2001), que criou a Universidade do Estado do Paraná (Unespar) unificando oito faculdades estaduais que já existiam, transformando-as em uma única universidade. Entretanto, a referida universidade só foi reconhecida como universidade no governo de Carlos Alberto Richa – PSDB (2011 – abril/2018) por meio da Lei Estadual n. 17.590, de 12 de junho de 2013.

No que se refere à política adotada por Jaime Lerner para o ensino superior no estado, ela foi de cunho reformista e neoliberal, abrangendo desde a:

[...] concretização da prestação de serviços pelas universidades públicas à sociedade, através da Lei Estadual n. 11.500/96¹⁵, até a proposta do deputado Eduardo Trevisan que, apoiado pelo governo à época, visava à institucionalização de mensalidades nas universidades mantidas pelo Estado. Tal objetivo contribuiria para a concretização de uma terceira medida, a saber: a transformação das instituições públicas de ensino superior no Paraná em organizações sociais, conforme previsto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. (MALANCHEN; SANTOS, 2015).

A conformação do cenário paranaense segue as trilhas do contexto nacional, uma vez que a reforma do Estado, encabeçada pelo governo Fernando Henrique Cardoso – PSDB (1995-2002) desloca a educação do campo do direito para o campo de serviços não exclusivos do Estado. O que significou: “1) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; 2) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”. (CHAUÍ, 2003, p. 68). E desloca, também, a universidade do campo de instituição social para o campo da organização social. Tal reforma transfere o status de universidade, entendida como

¹⁵ Segundo Malanchen e Santos (2015, p. 87) a Lei n. 11.500/96 “previa que: Art. 1º. As Instituições de Ensino Superior mantidas pelo Estado do Paraná (IES), ficam autorizadas a prestar serviços e/ou produzir bens para terceiros e repassar até 20% (vinte por cento) da receita decorrente, a título de pró-labore, aos servidores que efetivamente participarem das referidas atividades. § 1º. As atividades de prestação de serviços referem-se ao desenvolvimento de produtos, processos, sistemas, tecnologias ou assessoria, consultoria, orientação, treinamento de pessoal ou a outra atividade de natureza acadêmica, técnico-científica ou cultural de domínio das IES e de interesse para o desenvolvimento do Estado”. (PARANÁ, 1996).

instituição social – que se reconhece inserida na divisão social e política, buscando respostas às contradições impostas – para organização social – que aceita a sua inserção em um dos polos da divisão social, objetivando vencer a concorrência com aqueles que são supostamente iguais. (CHAUI, 2003).

O governo de Jaime Lerner, segundo Reis (2012), alinhado às orientações do governo nacional e com as diretrizes de organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) adotou uma política de privatizações, passando para iniciativa privada algumas instituições do Paraná, a exemplo do Banco Estadual do Paraná (Banestado), da Companhia de Telecomunicações do Paraná (Telepar), entre outras. No âmbito do ensino superior, Reis (2012) esclarece que foi no governo do mandato de Jaime Lerner (1995-1999) que eclodiu uma das mais importantes greves dos trabalhadores da educação superior. A greve de 2001/2002 que englobou UEL, UEM e Unioeste, abarcou aproximadamente 80% dos professores e funcionários das respectivas instituições, tendo uma duração de 169 dias. As principais reivindicações eram em torno da reposição salarial (50,03%), do financiamento integral das IEES (não aprovação do Projeto de Lei n. 032/2002 de regulação da “autonomia” universitária), da contratação de técnicos e servidores e das eleições livres e diretas para os dirigentes das universidades.

Nesse contexto, havia a disputa de dois projetos de universidade para o estado do Paraná: de um lado, um projeto da comunidade acadêmica que defendia um modelo de universidade pública, gratuita, democrática e autônoma; de outro, o projeto do governo estadual que direcionava para uma universidade privatista de cunho neoliberal. Nesse embate, o movimento grevista e a organização estudantil saíram vitoriosos, sendo que o principal ganho foi o da manutenção das universidades estaduais como instituições públicas e gratuitas. (REIS, 2012).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república – PT (2003-2010) – tem-se a configuração de um cenário em que são adotadas políticas de redução da pobreza e de programas sociais voltados à saúde e a educação. Sendo que no âmbito da educação superior, foram implantadas ações de incentivo ao acesso à educação superior por frações da sociedade brasileira que historicamente foram excluídas. Tais ações se deram via programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), sendo que este último oferece recursos às universidades federais que aderirem ao programa, condicionando o financiamento ao cumprimento das metas acordadas anteriormente; e a implantação de contas sociais. Importante frisar que o Reuni foi um programa voltado apenas às universidades

federais, não contemplando as estaduais. Também nesse governo ocorreu uma expansão das instituições federais de ensino superior por meios da criação dos Institutos Federais de Educação.

No estado do Paraná, quem ocupava o cargo de governador nesse período era Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010) – PMDB. Em relação ao ensino superior, a política desse governo caracterizou-se pelo corte orçamentário direcionado aos custeios das IEES. As ações de redução do orçamento destinado ao custeio da educação superior eram legitimadas pela justificativa do déficit orçamentário do estado, denominada por Requião de “herança maldita” da administração anterior. Segundo Reis (2018), a redução das verbas de custeio das IEES provocou o congelamento dos salários dos trabalhadores do ensino superior e ao mesmo tempo a não abertura de novos concursos para repor o quadro de professores e funcionários técnico-administrativos. Souza (2016, p. 177), reforça essa análise afirmando que também no governo de Roberto Requião, que se assume uma postura contrária ao neoliberalismo, ocorreu uma “forte participação de servidores com vínculos precários de trabalho, em especial de professores”.

Dicotomicamente, foi nesse mesmo governo – Roberto Requião – que a Universidade do Norte do Paraná (Uenp) foi criada pela Lei n. 15.300 (PARANÁ, 2006) e autorizada pelo Decreto n. 3.909 (PARANÁ, 2008). Também a Uenp nasce da integração de cinco faculdades que já eram de responsabilidade do governo estadual.

A constituição da rede estadual de ensino superior do Paraná possui especificidades que denotam contradições, pois algumas universidades foram criadas ou reconhecidas em governos que empregavam políticas de redução da responsabilidade do Estado com a educação superior pública e gratuita. Dois pontos podem suscitar reflexões: um que denota que apesar das ações governamentais atuarem para a implantação de projetos restritivos e fragilizantes em relação às IEES, a resistência da sociedade em conjunto com a comunidade acadêmica atuou, em alguns momentos, como freio a tais projetos; o outro é que se considerar que as universidades estaduais são oficializadas a partir da junção de várias faculdades que já existiam e que o Estado já possuía responsabilidade orçamentária por tais instituições, as contradições são melhores compreendidas.

Com a finalidade de facilitar e visualizar o processo de estruturação do sistema estadual de ensino superior do estado do Paraná segue quadro comparativo:

Quadro 1 – Universidades estaduais do Paraná: ano de criação, de reconhecimento, os governadores e as faculdades que foram absorvidas em cada universidade

(Continua)

Universidades	Ano da Lei de criação ¹⁶ e Governadores	Faculdades que foram absorvidas	Ano de reconhecimento e Governadores
UEM	1969 – Paulo Cruz Pimentel (1966-1971) – PTN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faculdade Estadual de Ciências Econômicas ✓ Faculdade de Direito de Maringá ✓ Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ✓ Instituto de Ciências Tecnológicas 	1970 – Paulo Cruz Pimentel
UEPG	1969 – Paulo Cruz Pimentel (1966-1971) – PTN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa ✓ Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa ✓ Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica ✓ Faculdade de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa 	1970 – Paulo Cruz Pimentel
UEL	1970 – Paulo Cruz Pimentel (1966-1971) – PTN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faculdade Estadual de Direito de Londrina ✓ Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (Fafi) ✓ Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina ✓ Faculdade de Medicina do Norte do Paraná ✓ Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina 	1970 – Paulo Cruz Pimentel
Unioeste	1987 – Álvaro Fernandes Dias – PMDB (1987-1991)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel ✓ Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu ✓ Faculdade de Ciências Humanas – Marechal Cândido Rondon ✓ Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato – Toledo ✓ Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão 	1994 – Roberto Requião de Mello e Silva
Unicentro	1990 – Álvaro Fernandes Dias – PMDB (1987-1991)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava ✓ Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati 	1997 – Jaime Lerner

¹⁶ Em consulta ao estatuto das sete universidades para identificar o ano de criação, verificou-se que indicavam uma multiplicidade de referências de legislações que fizeram parte do processo de criação e institucionalização. Sendo assim, para título de contextualização, tomou-se como base o ano da legislação que cria cada universidade. Mas vale ressaltar que o processo de institucionalização de cada universidade ocorreu de forma diferenciada, sendo conformada de acordo com as disputas políticas presentes no interior do Estado, um exemplo disso é a Unespar, a qual diz em seu estatuto que foi criada pela Lei n. 13.283, de 25 de outubro de 2001, com a determinação da unificação de algumas universidades, mas que só foi institucionalizada em pela Lei Estadual n. 17.590, de 12 de junho de 2013.

Quadro 1 – Universidades estaduais do Paraná: ano de criação, de reconhecimento, os governadores e as faculdades que foram absorvidas em cada universidade

(Conclusão)

Universidades	Ano da Lei de criação ¹⁷ e Governadores	Faculdades que foram absorvidas	Ano de reconhecimento e Governadores
Unespar	2001 ¹⁸ Jaime Lerner – 1995-2002 PDT (primeiro mandato) e PFL (segundo mandato)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí ✓ Escola de Música e Belas Artes do Paraná ✓ Faculdade de Artes do Paraná ✓ Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão ✓ Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana ✓ Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá ✓ Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória ✓ Escola Superior de Segurança Pública 	2013 – Carlos Alberto Richa (2011-2018)
Uenp	2006 – Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010) – PMDB	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho ✓ Faculdade de Educação Física e Fisioterapia de Jacarezinho ✓ Faculdade de Direito do Norte Pioneiro ✓ Faculdades Luiz Meneghel ✓ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio 	2008 – Roberto Requião

Fonte: a autora com base em informações obtidas por meio de pesquisas realizadas nos sites oficiais das sete universidades

O sistema é composto por sete universidades que possuem diversos *campi*, localizados em diferentes municípios do estado. A Unespar e a Uenp já nasceram multicampi, ou seja, devido às características anteriores à institucionalização – foram integradas diversas

¹⁷ Em consulta ao estatuto das sete universidades para identificar o ano de criação, verificou-se que indicavam uma multiplicidade de referências de legislações que fizeram parte do processo de criação e institucionalização. Sendo assim, para título de contextualização, tomou-se como base o ano da legislação que cria cada universidade. Mas vale ressaltar que o processo de institucionalização de cada universidade ocorreu de forma diferenciada, sendo conformada de acordo com as disputas políticas presentes no interior do Estado, um exemplo disso é a Unespar, a qual diz em seu estatuto que foi criada pela Lei n. 13.283, de 25 de outubro de 2001, com a determinação da unificação de algumas universidades, mas que só foi institucionalizada em pela Lei Estadual n. 17.590, de 12 de junho de 2013.

¹⁸ A Unespar foi instituída pela Lei n. 13.283, de 25 de outubro de 2001, sofrendo várias alterações ao longo dos anos seguintes. Em consulta ao estatuto que rege a referida universidade consta a seguinte informação: “Art. 1º A Universidade Estadual do Paraná — Unespar, criada pela Lei n. 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei n. 13.385, de 21 de dezembro de 2001, Lei Estadual n. 15.300, de 28 de setembro de 2006 e pela Lei Estadual n. 17.590, de 12 de junho de 2013 é autarquia estadual de regime especial, dotada de personalidade de direito público, com sede na cidade de Paranavaí e foro nas Comarcas onde estão jurisdicionados os campi que a integram, formando cada uma campus próprio, com sua organização na forma multicampi, nos termos da lei, descentralizada geograficamente e mantida por recursos orçamentários do Estado do Paraná, regida por este Estatuto, por seu Regimento Geral e Resoluções de seus órgãos superiores”. (UNESPAR, 2013).

faculdades estaduais que já existiam e atuavam isoladamente em diferentes municípios do Paraná. Assim, o sistema de ensino superior público do Paraná foi estruturado a partir da junção de 33 faculdades que atuavam isoladamente, sendo que tais faculdades deixaram de existir e passaram a compor as sete universidades públicas estaduais: a UEL, a UEPG, a UEM, a Unicentro, a Unioeste, a Unespar e a Uenp.

Aproximadamente 40 anos transcorreram desde a institucionalização das três primeiras universidades estaduais. Ao longo desse período, o ensino superior estadual delineou-se com avanços, resistências e retrocessos. Sendo um campo de disputas, vários foram os momentos críticos vivenciados por aqueles que, direta ou indiretamente, estavam envolvidos com o ensino superior paranaense.

1.2 O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL E NO PARANÁ: APONTAMENTOS GERAIS

No contexto nacional, o processo de ampliação ao direito à educação teve início nas décadas de 70 e 80, fomentando a expansão da rede pública de ensino. Porém o alargamento da estrutura educacional no país ocorreu de forma desordenada, compondo a estruturação e o planejamento centralizado com a presença de princípios da descentralização administrativa. (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO, 2004).

A educação constitui um dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988, no artigo 6º¹⁹. Também no artigo 205 da referida constituição, é assegurado que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Entendida como direito inerente ao ser humano, cabe ao Estado o dever de oferecer as condições necessárias para que cada cidadão tenha acesso, em seus diferentes níveis de formação, a uma educação pública e de qualidade. O artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirma que:

¹⁹ “Art. 6º — São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;** II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; **IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;** **V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;** VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Observa-se que está previsto, constitucionalmente, que sejam oferecidas igualdade de acesso, permanência e gratuidade do ensino. Esses três pontos demarcam o caráter e a responsabilidade do Estado para com a educação e, ao mesmo tempo, constituem desafios imensos diante das atuais configurações societárias em que a racionalidade neoliberal defende a desresponsabilização do Estado com a educação e a expansão do mercado educacional, o que consequentemente gera um alargamento das desigualdades sociais. Interessante pensar sobre o conteúdo do inciso V o qual determina, no âmbito das instituições públicas de educação, a valorização, o plano de carreira e a contratação, exclusivamente pela via do concurso público para os profissionais dessa área.

No entanto, as configurações assumidas na educação pública do estado do Paraná e por vezes em outros estados, demonstra a violação de tal dispositivo constitucional. O estudo de Nauroski (2014) com professores contratados temporariamente para atuarem na rede estadual de ensino fundamental e médio, evidenciou situações de desigualdade contratual e de tratamento, sofrimento, mal-estar e padecimento desses docentes.

Ainda na Constituição Federal de 1988, o artigo Art. 208, inciso V dispõe que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 1988). Isso possibilita tencionar o debate do direito à educação superior como um direito social ampliado.

A estrutura da educação atualmente, segundo a Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é composta pela educação básica – que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – e o ensino superior. O ensino superior no Brasil é ofertado por universidades públicas e particulares, faculdades, centros universitários, institutos superiores, bem como por centros de educação tecnológica. Segundo Barreyro (2008, p. 22), o Artigo 45 da LDB permitiu a diversificação das instituições de ensino superior e a regulação por meio do Decreto n° 2.306/97 autorizou a criação de diferentes instituições acadêmicas isentas da responsabilidade de “desenvolver as funções

indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão que as universidades devem cumprir, como postula a Constituição (art. 207)”, sendo que tais organizações “gozavam de autonomia para criar novos cursos sem o ônus da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão que é mais cara.” (BARREYRO, 2008, p. 22)

Os cursos de graduação estão organizados em três modalidades: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica, podendo ser ofertados na modalidade presencial, semipresencial – com atividades que mesclam procedimentos presenciais e à distância via web – ou podem ser oferecidos totalmente à distância. Os cursos que são ofertados na modalidade à distância são denominados de Educação à Distância (EaD). Essa modalidade de ensino vem crescendo expressivamente no contexto nacional desde os anos 2000. No entanto, sua qualidade é questionada por estudiosos do campo educacional, dadas as condições em que são ofertados os cursos, assim como as relações de trabalho docente decorrentes dessa prática de ensino. Quanto à pós-graduação, ela contempla duas modalidades: o *lato sensu*, que são as especializações e MBAs²⁰, e o *strictu sensu* que compõe os mestrados e doutorados.

O Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é o responsável por fiscalizar o cumprimento da legislação educacional. Também cabe a Seres, segundo suas responsabilidades, prezar pela garantia da qualidade dos cursos superiores. Outra secretaria do MEC, a Secretaria de Educação Superior (SESu) atua no planejamento, orientação, coordenação e supervisão dos processos de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. (PORTAL BRASIL, 2017).

Com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o movimento de descentralização, o Estado comprometeu-se a assegurar gratuitamente a educação básica e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, cabendo aos municípios atuarem prioritariamente na educação infantil e ensino fundamental. Já os estados e o Distrito Federal, possuem prioridade no ensino fundamental e médio. A União é responsável por organizar e financiar o sistema federal de ensino público, atuando em função redistributiva e supletiva, visando à igualdade de oportunidades educacionais. Também cabe a União oferecer suporte técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios com o objetivo de garantir a qualidade do ensino. No que se refere à educação superior, não é atribuída a nenhum ente federativo a

²⁰ MBA é uma sigla inglesa que designa *Master in Business Administration* que em português significa Mestre em Administração de Negócios. MBA é um curso de formação de executivos na área de administração, estudando matérias de finanças, contabilidade, recursos humanos, marketing, entre outras.

prioridade em sua oferta, sendo que esta ocorre nas três esferas administrativas. A fiscalização e regulamentação cabem à União exercê-las. Tal organização coloca o Estado como subsidiário na oferta da educação superior pública e gratuita e revela o caráter sócio-histórico do Brasil em que, desde as décadas de 1970, as instituições privadas de ensino superior vêm crescendo constantemente.

Demarcado esses pontos, ao analisar o contexto brasileiro, é possível identificar a existência de uma enorme desigualdade no país no que se refere ao acesso à educação superior. Segundo dados apresentados pelo relatório *Education at Glance*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017; INEP, 2017b) que compara os dados educacionais de 45 países, evidencia que a média de adultos com ensino superior, nos países analisados, é de 35%. Enquanto que no Brasil, os que possuíam o nível superior no ano de 2014 eram 14% da população adulta. O Brasil fica abaixo da média dos países comparados, estando atrás de países da América Latina como: Chile (21%), Colômbia (22%) e Costa Rica (23%). Assim, o ensino superior no contexto nacional,

[...] na contemporaneidade, é resultado do seu desenvolvimento histórico e das políticas empreendidas, produzidas e efetivadas em consonância com o desenvolvimento econômico e social do país. A Educação Superior é produto das lutas e posições de agentes desse campo específico, mas também da interconexão com outros campos sociais (político, econômico, poder etc.), que envidaram maiores ou menores esforços para a definição dos rumos e da implementação desse nível de educação. (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 428).

Nesse contexto, ao elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência entre 2014 a 2024, foram estabelecidas três metas para a educação superior, sendo elas:

Quadro 2 – Metas do Plano Nacional de Educação para o ensino superior

Tema		Meta
Meta n. 12	Acesso à educação superior	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público.
Meta n. 13	Qualidade da educação superior/ Titulação do corpo docente	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente, em efetivo exercício, no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.
Meta n. 14	Acesso à pós-graduação stricto sensu / Ampliação do número de titulados	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Fonte: a autora, com base em PNE (INEP, 2015, p. 34)

Ao analisarmos a Meta 12 é possível verificar que além de estabelecer o aumento do acesso ao ensino superior em 50%, coloca-se como objetivo que tais matrículas sejam de 40% no seguimento público. Interessante refletir sobre essa questão, uma vez que incita dois pontos: um indica que 60% da meta prevista pode ser absorvida pelo setor privado, evidenciando a tendência que encara a educação como mais um serviço a ser adquirido no mercado; o outro identifica que mesmo buscando incentivar a oferta do ensino superior público, essa oferta é menos da metade. São disputas políticas e econômicas retratadas na elaboração do PNE. Em um contexto de vigência do ideário neoliberal, a educação é deslocada do campo do direito para conformá-la como um serviço mercadológico e como um nicho rentável para o capital. Em 2017, o grupo Kroton (estimativa de receita de R\$ 5.380,36 milhões), Estácio (estimativa de receita de R\$ 3.379,00 milhões) e Unip (estimativa de receita de R\$ 2.418,34 milhões) configuravam como as três primeiras entre as dez maiores empresas de ensino superior no país. (UOL, 2018).

O Inep produz anualmente a Sinopse Estatística da Educação Superior, vejamos no quadro a seguir a distribuição entre pública e privada das IES existentes no país nos anos de 2015 a 2018.

Quadro 3 – Número de instituições de educação superior no Brasil, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa 2015-2018

Ano	Categoria administrativa			Números absolutos	%	Total Geral
2015	Pública	Federal	107	295	12,5%	2.364
		Estadual	120			
		Municipal	68			
	Privada			2.069	87,5%	
2016	Pública	Federal	107	296	12,3%	2.407
		Estadual	123			
		Municipal	66			
	Privada			2.111	87,7%	
2017	Pública	Federal	109	296	12,1%	2.448
		Estadual	124			
		Municipal	63			
	Privada			2.152	87,9%	
2018	Pública	Federal	110	299	11,8%	2.537
		Estadual	128			
		Municipal	61			
	Privada			2.238	88,2%	
Saldo 2015-2018	Pública			4	1,4%	
	Privada			169	8,2%	

Fonte: a autora, com base em dados do Inep (2016; 2017; 2018; 2019a)

O Brasil contabilizava 2.364 IES em 2015 e desse universo, 295 eram públicas e 2.069 privadas. Os dados dispostos no quadro acima demonstram que no contexto nacional, em 2015, 87,5% das IES existentes pertenciam ao setor privado e apenas 12,3% eram públicas, distribuídas nas três esferas administrativas – 23% municipais, 40,7% estaduais e 36,3% federais. Em 2016, o número da IES públicas tem acréscimo de uma unidade ficando com 296 – 22,3% municipais, 41,6% estaduais e 36,1% federais – havendo alterações nos percentuais relativos às esferas administrativas. No entanto, as IES vinculadas ao setor privado apresentam um acréscimo de 42 unidades. Assim, no quadro geral de 2016, das 2.407 instituições, 2.111 (87,7%) eram privadas e 296 (12,3%) pertenciam ao setor público. O ano de 2017 reforça a tendência de crescimento do setor educacional privado, sendo que das 2.408 IES, 2.152 eram privadas (89,3%) e 256 públicas (10,7%) ocorrendo um acréscimo de 41 novas instituições privadas, enquanto que as públicas permaneceram estagnadas, havendo alterações somente na vinculação administrativa. O crescimento das IES privadas avança em 2018, sendo criadas mais 86 instituições. Nesses termos, das 2.537 IES existentes no país, 2.238 (88,2%) eram privadas e 299 (11,8%) eram públicas, sendo que há a criação de três novas IES públicas.

Ao longo dos 4 anos de dados apresentados no quadro anterior, verificamos o acréscimo de quatro novas IES públicas e 169 privadas. A compreensão das especificidades e diferenciações de cada setor – número de vagas, cursos, modalidade de ensino – devem ser consideradas para uma análise mais aprofundada sobre o expressivo aumento das IES privadas e seus reflexos quando comparadas às públicas. No entanto, tais dados indicam a forte tendência de mercantilização da educação superior no Brasil. Mesmo considerando a criação de quatro novas IES públicas, quando comparada as do setor privado, observa-se um alinhamento voltado ao mercado, da educação superior como mercadoria e dos discentes como consumidores, ainda que parte dos fundos públicos seja deslocada – isenções fiscais e destinação de recursos públicos – para o sistema educacional privado. Segundo Reis (2018) a União nos anos de 2003 a 2016 elevou as “despesas de R\$ 1,565 bilhões, em 2003, para R\$ 19,570 bilhões, em 2016, um crescimento de 1.150,68%”, com instituições de ensino superior privadas, por meio do Fies e do Prouni. (REIS, 2018, p. 9). Essa situação gera um duplo movimento que também é antagônico, pois ao passo que se constitui em uma alternativa para a ampliação do acesso ao ensino superior, também é, ao mesmo tempo, uma forma de acumulação dos grandes conglomerados educacionais que deixam de pagar montantes significativos de impostos. São dinâmicas características de redefinição da ação do Estado, o

qual passa de executor direto de serviços sociais, para financiador, transferindo para o mercado recursos públicos para que o faça.

Pela lente neoliberal, a criação e expansão do mercado educacional é colocada como caminho inevitável. Essa concepção é presente no Banco Mundial desde a década de 1990, quando na ocasião, apresentou um relatório sobre o desenvolvimento mundial afirmando que havia indicativos de que os serviços de educação superior e saúde hospitalar poderiam ser cobrados de acordo com o grau de desenvolvimento econômico de cada região. Segundo o Banco Mundial, as pessoas estavam dispostas a pagar pela educação superior. A cobrança era legitimada pela justificativa de que o montante arrecadado seria revertido para melhorar a qualidade da educação como um todo. (BANCO MUNDIAL, 1990). Quase duas décadas mais tarde – 2017 – o Banco Mundial continua a defender a mercadorização do ensino superior, pois no documento intitulado: “Um Ajuste Justo – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil” argumenta que os gastos públicos com o ensino superior “são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados”. Propõe o “pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES)”. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121). Em análise descontextualizada das especificidades que distinguem as universidades públicas e as IES privadas, o órgão compara os custos dos alunos no setor público com os do setor privado, desconsiderando as demais atividades como pesquisa, inovação e extensão desenvolvidas pelas universidades públicas²¹. É relevante refletir sobre o jogo de interesses que permeia a defesa pela expansão do mercado educacional no Brasil, uma vez que, conforme analisa Almeida:

Os investimentos em educação superior (faculdades ou financeiras) da International Finance Corporation (IFC) – membro do Grupo Banco Mundial – no Brasil desde 2000, seja com empréstimos de longo prazo e/ou em ações, somam algumas centenas de milhões, como, por exemplo, na Ideal Invest7 (incluindo ações), Estácio Participações S.A., Faculdades Mauricio de Nassau (grupo Ser Educacional), Anhanguera Educacional Participações S.A. e Fundo de Educação para o Brasil. Logo, a instituição é sócia de alguns dos principais grupos da educação superior lucrativa brasileira. (ALMEIDA, 2019, não paginado).

²¹ Segundo Moura (2019) mais de 95% das produções científicas realizadas no Brasil, nas bases internacionais, são realizadas pelas universidades públicas. A autora demonstra, por meio da indicação do relatório produzido por *Clarivate Analytics* a pedido da CAPES, que o Brasil, “no período de 2011-2016, publicou mais de 250.000 artigos na base de dados *Web of Science* em todas as áreas do conhecimento, correspondendo à 13.ª posição na produção científica global (mais de 190 países)”. (MOURA, 2019, não paginado).

De caráter neoliberal, a partir de análises superficiais em relação à educação pública brasileira, as orientações do referido órgão são pautadas no âmbito político e econômico por aqueles que coadunam com essa perspectiva. Segundo Laval (2019), os organismos internacionais na dinâmica atual, como o Banco Mundial, adquiriram legitimidade em matéria de políticas públicas, poder simbólico e político na construção dos discursos para a educação (LAVAL, 2019). A educação superior no Brasil é permeada por disputas ideológicas, de caráter político e econômico, que resultam na conformação do atual cenário, seguindo a mesma lógica internacionalmente, mesmo que as condições iniciais sejam distintas. (LAVAL, 2019).

Está em curso uma espécie de “reforma silenciosa” nos termos de Malanchen e Santos (2015), que busca a desresponsabilização do Estado na garantia da educação superior em âmbito nacional e global, em que direitos sociais são transmutados em serviços compráveis no mercado. Quando se perde a referência de que a educação é um direito social, previsto constitucionalmente, constrói-se em seu lugar a referência de responsabilização individualizada e privatista do cidadão pelo seu processo formativo educacional. Assim, apaga-se do horizonte a responsabilidade do Estado e as possíveis lutas coletivas para acessar esse direito, transferindo para o âmbito individual, ou nos termos de Dardot e Laval (2016) para o sujeito-empresa, a responsabilidade pela educação formal.

Dardot e Laval (2016) elaboram o conceito de sujeito empresarial, que consiste na ampliação da lógica de mercado, da concorrência, para o âmbito privado do sujeito. Como em uma empresa, o indivíduo empresarial se autogoverna, é responsável por seu sucesso ou seu fracasso, devendo se responsabilizar pela sua sobrevivência. Governo de si mesmo, tendo como parâmetros os postulados do mercado – instância em que se dá o processo de aprendizagem contínua, adaptação permanente e validação – o homem empresarial deve funcionar como uma pequena empresa em que a tônica das ações está embasada na competição e na rivalidade, interiorizando assim, as regras de funcionamento da empresa. Para a análise do nosso objeto de estudo, essa concepção é importante, pois como veremos posteriormente, as ações de resistência e sobrevivência dos reflexos, advindas das condições e relações de trabalhos temporários dos docentes aqui analisados, são acionadas no campo individual, privado, desvinculadas da esfera coletiva. Assim, instabilidade, a insegurança e a

autogestão advindas da relação de trabalho que os contratos flexíveis ocasionam, são naturalizadas como partes constituintes das regras do jogo²².

Na mesma lógica do homem empresarial, Dardot e Laval (2016) trabalham o conceito de Estado Empresarial, em que o governo é submetido à lógica empresarial privada. A consequência de submeter o Estado às mesmas regras da empresa privada introduziu uma mudança de perspectiva da ação do governo, visto que a eficácia deste é comparada com outros agentes econômicos, situando-o no mesmo plano das entidades privadas. A construção de um “Estado-empresa” tem “um papel reduzido em matéria de produção do ‘interesse geral’.” A lógica concorrencial do mercado, com sua racionalidade empresarial, também deve ser praticada no setor público, pois a concorrência – dentro dessa perspectiva de análise – é compreendida como o instrumento mais eficiente para o bom funcionamento da ação pública. Ocorre então, “**uma mercadorização da instituição pública** obrigada a funcionar de acordo com as regras empresárias”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274-275, grifo nosso). Essa categoria de Estado-empresarial é especialmente importante quando contextualizamos o ensino superior e também quando analisamos as especificidades que envolvem a contratação de professores temporários nesta pesquisa. Pois essa modalidade de contrato, que como veremos, é regulada e gestada pelo Estado, possui características de gestão de pessoal utilizadas pelas empresas privadas, como a flexibilização de contrato, de regime de trabalho e de direitos trabalhistas.

Dardot e Laval (2016) analisam que o neoliberalismo se transformou de uma “lógica normativa de conjunto” por ter adentrado todos os campos da vida e passando a orientar e reger a dinâmica social geral e a concorrência característica do mercado impregnando as relações humanas. Assim, o sistema meritocrático adquire legitimidade e sustenta a aceitação social quanto ao mercado educacional. (GENTILI, 1996). Nesses termos, fomenta-se a expansão da educação privada alicerçada pela lógica da competitividade. O Processo de Bolonha²³, que influenciou a organização do ensino superior de forma global, teve como um

²² É nesse contexto que a exaltação pelo empreendedorismo ocorre, pois o empreendedor “é um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica na circulação dos bens”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

²³ O Processo de Bolonha “é uma meta-política pública, de um meta-Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos. Com tal finalidade, esse projeto pan-europeu objetiva harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua

dos seus objetos “a criação de um espaço europeu de educação superior altamente integrado e competitivo”, ou seja, criar um mercado competitivo de educação superior, envolvendo processos de regulação de tipo transnacional, que impõe uma lógica de emulação de tipo mercantil e competitivo. No entanto, tal processo não considera as disparidades regionais e historicamente determinadas de cada país. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 14).

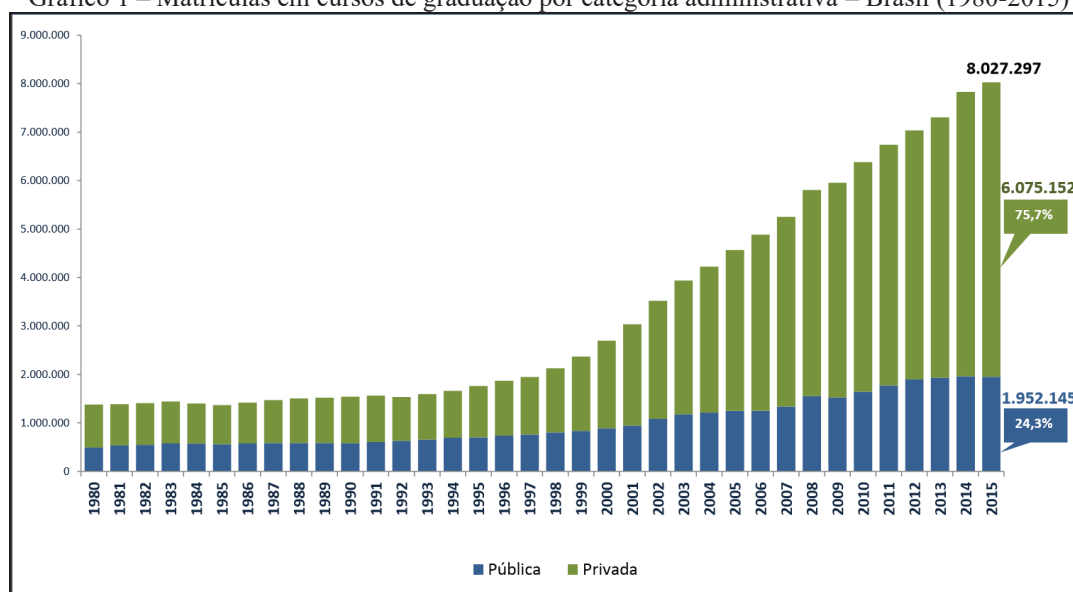
O Processo de Bolonha fomenta a internacionalização das instituições de ensino e pesquisa para além das fronteiras europeias (DIAS SOBRINHO, 2009), influenciando o processo de internacionalização do ensino superior brasileiro. Assim, ações que oportunizam a construção de um sistema de ensino com equivalência em territórios internacionais são tomadas, como a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (Unilab), a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila); a criação da Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam) e a proposta do projeto da “Universidade Nova”. (SIEBIGER, 2010).

A criação, e evolução de um mercado global da educação, está relacionada à “liberalização do intercâmbio comercial e do desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação” presentes em todo o mundo, impulsionados pelos intercâmbios (estudantil, laboral, cultural, comercial). No entanto, o mercado educacional avança de forma diferenciada nos níveis educacionais e campos do ensino, sendo o ensino superior o mais afetado, “sobretudo das carreiras mais próximas da atividade econômica voltada para a concorrência mundial, cujos códigos, digamos assim, são mais universais (gestão e tecnologia)”. (LAVAL, 2019, p. 133).

No contexto nacional, a lógica de crescimento da educação superior privada é marcadamente mais presente e, a partir dos anos de 1990, vem caracterizando o ensino superior no país. O Inep, com base no censo educacional de 2015, apresenta dados por meio dos quais é possível verificar uma curva ascendente das matrículas em cursos de graduação nas instituições privadas de ensino superior nos últimos anos, conforme o Gráfico 1:

reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia”. (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 21). Assim, o Processo de Bolonha pretende estabelecer linhas gerais para proporcionar equivalência, não se tratando de igualdade nos sistemas de ensino. No Brasil, o Processo de Bolonha fomenta o desejo de reformas universitárias a partir de 2006 com publicações estudos, onde o mais expressivo foi o livro escrito pelo então Reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar de Almeida Filho, no qual apresenta uma proposta denominada de “Universidade Nova” que buscava mudanças na estrutura curricular da educação superior.

Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil (1980-2015)



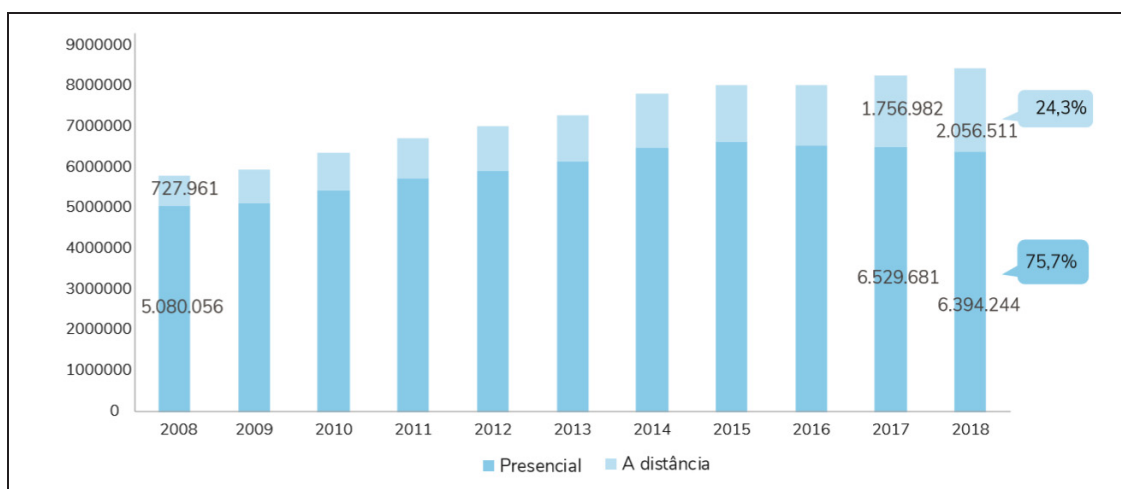
Fonte: Inep (2016)

Os dados evidenciam a expansão e a estruturação de um mercado educacional no ensino superior nos últimos 35 anos. Não por acaso, é exatamente a partir da década de 1990 que o ensino superior privado começou a crescer no país, chegando em 2015 com 75,7% das matrículas nos cursos de graduação no setor privado. Sem alterações significativas, no ano de 2018, as IES privadas possuíam uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas de graduação (INEP, 2018). As matrículas nos cursos de graduação, ofertadas pelas instituições públicas, representavam, no ano de 2015, 24,3% do total e, em 2018, essa participação passou para 24,6% (2.077.481).

Nota-se que até 2001 as matrículas em instituições públicas mantiveram-se quase sem alterações. De 2002 em diante ocorreu um pequeno crescimento, sendo que em 2003 iniciou-se um período em que o governo (Luiz Inácio Lula da Silva, 2003-2010, – PT) deu início a políticas de expansão de vagas como o Reuni e a criação de Institutos Federais de Educação. As matrículas nas instituições privadas também cresceram bastante nesse período (6.075.152 representando 75,7% do total). O Prouni e o Fies foram programas que auxiliaram nessa expansão, como também a própria dinâmica do capitalismo neoliberal, que encontra na educação novas fronteiras de expansão.

Uma dessas estratégias de ofertar um serviço com redução de custo está no ensino à distância (EaD). No que concerne à modalidade de ensino – se presencial ou à distância – o país apresenta crescimento nos últimos anos nas matrículas à distância, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino no Brasil – 2008-2018



Fonte: Inep (2019a)

Segundo dados do Inep (2018), as matrículas nos cursos de graduação na modalidade à distância aumentaram 182,5% entre 2008 e 2018, sendo que no comparativo entre 2017 e 2018 ocorreu uma variação positiva de 17%. Já na modalidade presencial o aumento foi de 25,9% entre 2008 e 2018, ocorrendo uma variação negativa de 2,1% entre 2017 e 2018. Quando analisamos a participação percentual das matrículas em cursos de graduação à distância, separando-as por categoria administrativa, identificamos que para o ano de 2018, 91,6% pertencia às IES privadas e 8,4% às públicas. Esses dados mascaram o custo efetivo do aluno quando comparam o setor privado e o público sem considerar essas diferenças. Assim, considerando que a educação à distância está predominantemente presente nas IES privadas e que seu custo é reduzido, comparar o custo/aluno entre as IES públicas e privadas sem considerar esse e outros fatores, como pesquisa e extensão, são, no mínimo, comparações descontextualizadas, de realidades distintas, e que, na prática, buscam centrar na eficiência financeira, desconsiderando a qualidade do ensino ofertado e as condições de trabalho dos docentes e demais trabalhadores.

Quanto ao corpo docente atuante no ensino superior, o Inep (2019) ²⁴ apresenta o número de docentes atuantes entre 2008 a 2018, conforme Tabela 1:

²⁴ Para a presente pesquisa, utilizamos dados divulgados pelo Inep. Quando do início da escrita da tese, os dados mais recentes eram de 2016. Ao longo do processo de pesquisa e escrita, foram sendo divulgados novos dados e entendemos ser pertinente incluí-los, com o intuito de demonstrar as alterações desse campo.

Tabela 1 – Número de docentes atuantes na educação superior separados por categoria administrativa (Pública e Privada) 2008 a 2018

Ano	Total	Docentes em exercício	
		Pública	Privada
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606

Fonte: Inep (2019)

Segundo os dados do Inep (2019), dos 321.493 docentes atuantes, 34,8% estavam vinculados as IES públicas, enquanto que 65,2 % trabalhavam nas instituições privadas. O número de docentes vinculados às públicas apresenta crescimento constante, alcançando o patamar de 173.868 docentes, representando 45,2% total. Enquanto que as IES particulares apresentam oscilações, por exemplo, 2015 apresenta um contingente de docentes de 222.282 – maior no período analisado – chegando em 2018 com 210.606 abrangendo 54,8% do total. As ações, como o Reuni e a criação de novos Institutos Federais de Educação, influenciaram o crescimento do corpo docente nas IES públicas. Ao comparar o crescimento do corpo docente com a evolução das matrículas nas categorias administrativas temos a seguinte situação:

Tabela 2 – Comparativo entre matrículas e função docente por categoria administrativa: 2008-2018

Categoria administrativa	Número de matrícula na graduação		Crescimento absoluto entre 2008 e 2018	Variação percentual na comparação entre 2008 e 2018
	2008	2018		
Pública	1.552.953	2.077.481	524.528	33,78%
Privada	4.255.064	6.373.274	2.118.210	49,78%
Categoria administrativa	Função Docente		Números absolutos	Percentuais
	2008	2018		
Pública	111.894	173.868	61.974	55,39%
Privada	209.599	210.606	1.007	0,48%

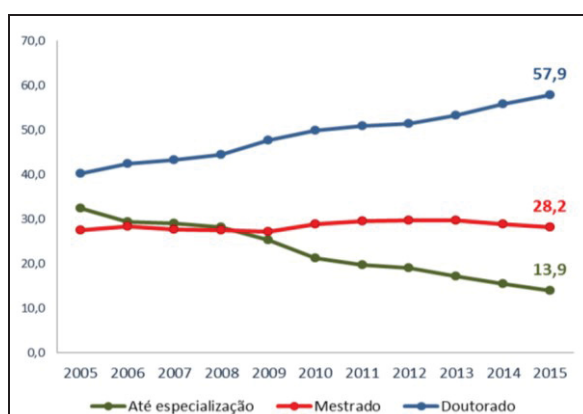
Fonte: a autora, com base em Inep (2019)

Ao visualizar o crescimento das matrículas, verificamos que nas IES privadas, ele saltou de 4.255.064 em 2008, para 6.373.274 em 2018, uma variação percentual de 49,7%. No entanto, nesse mesmo período, há uma variação de apenas 0,48% de docentes vinculados a esse setor, que sai de 209.599 em 2008, para 210.606 em 2018. São dados que suscitam indagações de cunho qualitativo como quanto às condições e relações de trabalho desses docentes e a qualidade do ensino ofertado no ensino privado. Além disso, devem-se considerar as altas taxas de matrículas nas IES privadas na modalidade de ensino à distância, o que também demanda outras dinâmicas de trabalho dos docentes, uma vez que a elaboração e diagramação de uma única disciplina podem ser replicadas para diversas turmas.

Em relação às IES públicas, em 2008 foram realizadas 1.552.953 matrículas, passando para 2.077.481 em 2019. Em termos percentuais, há um crescimento de 33,7%. Na mesma dinâmica, também ocorre crescimento no número de docentes, sendo que em 2008 eram 111.894 e em 2018 esse número salta para 173.868, compreendendo um avanço de 55,3%. O aumento das matrículas e de docentes nas IES públicas é expressivo e está relacionado com as políticas de ampliação das universidades e institutos, como já pontuado anteriormente. Aqui também, a interpretação desses dados demanda considerar questões que vão influenciar na constituição desses percentuais, uma delas é a defasagem do número de docentes nas universidades federais, resultado da não reposição do quadro e da política de contenção de novos cursos, praticada por FHC; outro fator é o movimento de expansão da pós-graduação vivenciado a partir dos anos 2000, como veremos no decorrer da pesquisa.

Quanto a formação dos docentes, observa-se que na atual conjuntura, os professores que possuem doutorado são absorvidos prioritariamente pelas instituições públicas, como é possível observar nos dados apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Proporção de docentes da educação superior por grau de formação – Rede pública

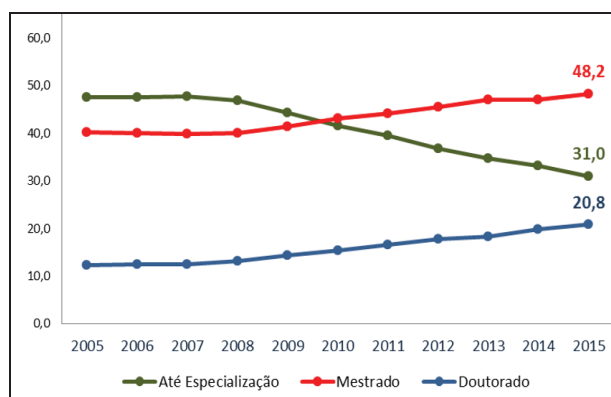


Fonte: Inep (2016)

Em 2005, o percentual de professores com o título de doutor, na rede pública, era de 40%. Em 10 anos esse percentual cresceu 17,9%, visto que o corpo docente do ensino superior público, em 2015, era constituído por 57,9% de doutores. Mestres somavam 28% e 13,9% com a titulação de especialista. Três anos depois, segundo o Inep (2019), o número de professores doutores em 2018, atuantes nas IES públicas, subiu para 64,3%, o percentual de mestres reduziu para 25,5%, e dos com especialização caiu para 10,2%. Assim, os percentuais de docentes com doutorado crescem continuamente, ao passo que, os com mestrado e formação de até especialização decrescem. Isso foi resultado dos investimentos na pós-graduação no país, e dos incentivos que o docente no setor público possui, como a ascensão de nível na carreira ao realizar mestrado e/ou doutorado.

Diferentemente do setor público, a absorção de docentes doutores no setor privado, embora tenha crescido, ainda é baixa, como mostra o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Funções docentes nas IES privadas por grau de formação – Brasil



Fonte: Inep (2016)

Segundo os dados do Inep (2016), a rede particular de ensino superior possuía em 2005 apenas 11% de professores com o grau de doutorado. Dez anos depois, esse número passou para 20,8%, resultando em um acréscimo real de 9,8% no quadro. Interessante notar que em 2005, 50% do corpo docente nesse setor era constituído por especialistas e esse número chega em 2015 com 31%. Em relação ao grau de mestrado, em 2005 o quadro era composto por 40% de mestres, passando para 48,2% em 2015, ou seja, um acréscimo de 8,2% em uma década. Após 3 anos, segundo o Inep (2019), a função docente nas IES privada, em 2018, ficou assim: 25,9% com doutorado; 50,1% com mestrado e 24% até a especialização. No quadro geral, pode-se verificar que o grande percentual de professores, que atuam na rede particular de ensino superior, é mestre, e apenas 29,9% são doutores. Uma das explicações para a baixa incidência de docentes com doutorado nesse segmento pode estar associada ao

pouco interesse que as intuições privadas possuem em arcar com os valores empregatícios de um profissional altamente qualificado. Outro motivo pode estar relacionado ao fato de que, ainda que os dados apresentem crescimento no número de doutores, a expansão da formação da pós-graduação também possui o caráter de formar mão de obra qualificada para atuar nas IES, sendo esse um processo relativamente recente em termos históricos no Brasil.

No que se refere ao Regime de Trabalho (RT)²⁵ dos docentes atuantes no ensino superior privado, segundo o Inep (2016), no ano de 2015, 71,8% dos docentes ou trabalhavam por tempo parcial ou eram classificados como horistas. Desses, 38,2%, são contratados por tempo parcial e 32,9% são contratados por horas (horistas). Somente 24,9% são contratados em regime integral. Já em 2018, 42,4% possuem contratos em tempo parcial, 30,1% eram horistas e 27,5% eram contratados em regime de trabalho integral. As realocações, quanto dos regimes de trabalho, demonstram uma leve queda dos vínculos horistas e acréscimo nos contratos parciais e integrais. Vale frisar que esse setor, no balanço geral, apresenta queda no percentual total de contratações de docentes, como demonstra as análises do Inep (2019).

Em relação aos docentes vinculados às IES públicas, temos a seguinte conformação quanto ao regime de trabalho no ano de 2015: 83,8% pelo regime de tempo integral, 11,6% pelo regime parcial e 4,6% como horistas. Em 2018, 86,3% em regime integral, 10,8% parcial e 2,9% horistas. Esses dados devem ser lidos, contudo, considerando que retratam realidades distintas no âmbito da organização da jornada de trabalho. No setor privado, por exemplo, as jornadas de trabalho flexível são fortemente presentes (como vimos, em torno de 70%). Entretanto, essas jornadas flexíveis – que são realidade marcadamente presente no setor privado, devido aos novos arranjos jurídicos de 2017, dentre os quais, a aprovação da Reforma Trabalhista e da Lei de Terceirização – podem ser cada vez mais presentes no setor público. Nas universidades estaduais do Paraná, como veremos, identificamos uma

²⁵ O Regime de Trabalho (RT) é caracterizado pela jornada oficial que o trabalhador é contratado. Assim, os RTs podem ser, entre outros: por regime integral, parcial e horista. Por regime integral, entende-se com sendo uma jornada de 40 ou 44 horas semanais. O regime parcial, segundo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), é definido como “Art. 58-A. Considera-se trabalho em regime de tempo parcial aquele cuja duração não exceda a trinta horas semanais, sem a possibilidade de horas suplementares semanais, ou, ainda, aquele cuja duração não exceda a vinte e seis horas semanais, com a possibilidade de acréscimo de até seis horas suplementares semanais”. O regime horista é aquele no qual o trabalhador é contratado por horas, sendo seu pagamento computado pelas horas trabalhadas. Os contratos nessa modalidade são baseados no artigo 444 da CLT: “Art. 444 — As relações contratuais de trabalho podem ser objeto de livre estipulação das partes interessadas em tudo quanto não contravenha às disposições de proteção ao trabalho, aos contratos coletivos que lhes sejam aplicáveis e às decisões das autoridades competentes”.

diversificação expressiva de regimes de trabalho dos docentes, em especial para os contratados temporariamente, expressando medidas flexibilizantes também nos RTs.

Vale ressaltar ainda, que os dados apresentados pelo Inep (2016) não trazem nenhuma menção sobre a forma de contratação dos docentes vinculados a rede pública de ensino superior. Portanto, não é possível identificar qual é a porcentagem de docentes que são servidores estatutários ou contratados temporariamente, evidenciando a necessidade de pesquisas empíricas que desvele esse cenário.

A partir dos dados apresentando até aqui, é possível conhecer como está conformado o ensino superior no contexto nacional. Dada as diferenças existentes entre o ensino público e o privado, é necessário tecer análises relacionais e contextualizadas. Correlacionando com o nosso objeto de pesquisa, a saber: a flexibilização contratual de docentes no ensino superior público, é importante frisar que o sistema de ensino superior público no Brasil se diferencia pelo seu caráter gratuito – fruto de lutas sociais e disputas entre setores que defendem projetos diferentes para esse nível de ensino. Em diversos países do mundo, há pagamentos de mensalidades ou taxas equivalentes, até mesmo nas IES públicas. Vonbun e Mendonça (2012) analisaram os sistemas de ensino superior dos Estados Unidos, Reino Unido, Coreia do Sul, Japão e Alemanha e identificaram que nesses países, mesmo em instituições públicas, há pagamento de taxas, sejam mensais, semestrais ou anuais.

Quadro 4 – Comparativo quanto a gratuidade ou não do ensino superior nos Estados Unidos, Reino Unido, Coreia do Sul, Japão e Alemanha

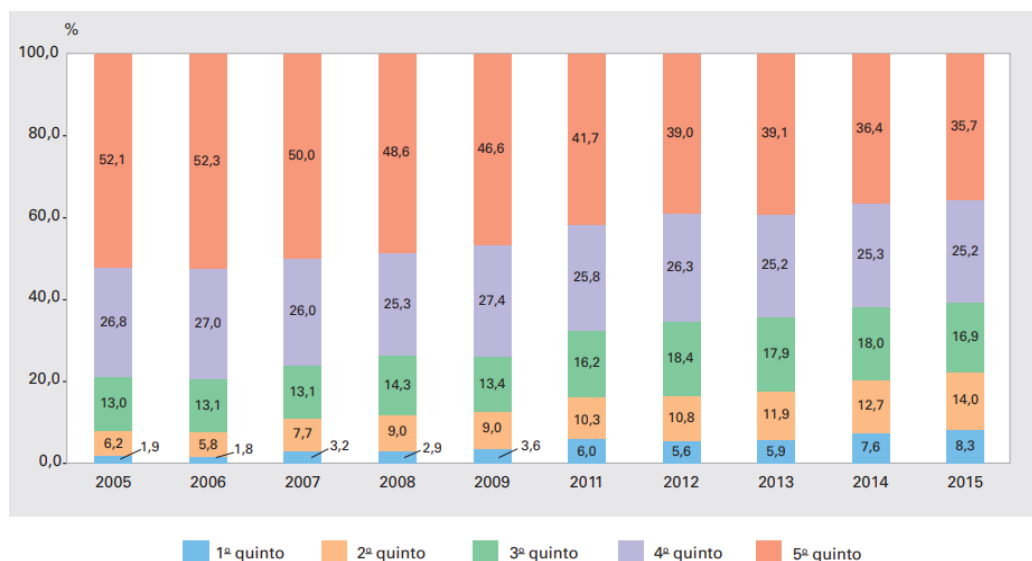
País	Característica
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> – O sistema de ensino baseado em universidades públicas e privadas. – As públicas recebem ajuda financeira de fundos governamentais. – Há cobrança de mensalidades ou anuidades em quase todas as instituições. – Existência de subsídios estatais, concedidos tanto às instituições quanto aos alunos.
Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> – Sistema de ensino baseado em universidades e faculdades totalmente privadas, mas custeadas pelo Estado. – Cobranças de taxas semestrais. – Possibilidades de bolsas e financiamentos estudantis.
Alemanha	<ul style="list-style-type: none"> – Sistema baseado em universidades estatais, mas também possui universidades e faculdades privadas. – Pagamento de anuidade, considerada simbólica, nas públicas.
Japão	<ul style="list-style-type: none"> – Sistema com predominância de universidades privadas, as quais recebem subsídios estatais. – Pagamento de mensalidade nas privadas e públicas.
Coreia do Sul	<ul style="list-style-type: none"> – Sistema de ensino composto por universidades públicas e privadas. – Pagamento de mensalidades nas privadas e públicas.

Fonte: a autora, com base em Vonbun e Mendonça (2012)

Ao fazer uma análise relacional sobre o sistema de ensino superior público brasileiro e outros existentes em alguns países que possuem status relevantes quanto à qualidade da educação superior, é importante considerar as condições sociais e econômicas historicamente determinadas que nos diferenciam. Temos um sistema de financiamento do ensino superior público diferente, no qual a gratuidade total é pouco observável nos países acima. No caso do Brasil, é preciso considerar as limitações de acesso historicamente observadas devido a uma espécie de elitização das universidades públicas, bem como as dificuldades de universalização do ensino superior em um país de dimensões continentais e de elevados patamares de desigualdade social. Sendo um dos países mais desiguais do mundo, estruturado em um mercado de trabalho frágil e de maioria protegida, avaliamos que a gratuidade é condição essencial para que as camadas historicamente excluídas acessem o ensino superior.

Devido à imensa desigualdade social existente no país, a maioria da população não reúne condições financeiras para arcar com seus estudos nos diferentes níveis educacionais existentes, diferentemente do que observamos em países que reúnem condições sociais e econômicas mais elevadas. Assim, o ensino público e gratuito, juntamente a políticas públicas direcionadas, reúne o potencial fomentador no sentido de democratizar o acesso ao ensino superior, como demonstra os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nas Sínteses dos Indicadores Sociais (IBGE, 2016), no qual demonstra uma ampliação da participação de estudantes provenientes dos estratos de renda mais baixos na rede pública de ensino superior.

Gráfico 5 – Distribuição percentual de estudantes da rede pública no ensino superior, por quintos²⁶ do rendimento mensal domiciliar per capita – Brasil – 2005/2015



Fonte: IBGE (2016)

Dos dados expostos no gráfico, é visível um aumento da presença de estudantes oriundos das camadas mais pobres nas IES públicas. Desse modo, ao mesmo tempo em que avança a participação de estudantes desfavorecidos economicamente na série analisada, retrocede o contingente de estudantes pertencentes aos estratos com maiores rendimentos, sendo esses menos representativos no total geral. Segundo o IBGE (2016), o percentual de alunos ligados ao programa de cotas, vinculados ao bacharelado na modalidade presencial nas IES públicas, saltou de 5,6% para 22,7% de 2009 a 2016. Assim, as ações de inclusão social corroboraram para esse resultado.

Outro estudo do IBGE que também revela a democratização do acesso as IES públicas é sobre as “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, o qual demonstra que os “estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do país (50,3%), em 2018”. (IBGE, 2019, p. 9). O estudo também

²⁶ Segundo esclarece o IBGE, a divisão em percentis de renda é um “procedimento que visa agrupar as unidades de análise desejadas em grupos definidos a partir de uma medida de rendimento. Um exemplo é a divisão em quintos de renda, na qual se obtém 5 grupos, cada um com 20% das unidades desejadas. Assim, o primeiro quinto de renda possui as 20% unidades mais pobres, e o último quinto possui as 20% unidades mais ricas. Tal divisão é realizada por meio de um procedimento que calcula a proporção da população acumulada após ordenação da base pela variável de renda desejada. Para contornar a grande densidade de empates em alguns valores específicos de renda (como o salário mínimo), que, em conjunto com a ordenação da amostra por Unidades da Federação, geraria uma alocação sistemática das unidades localizadas nos estados das Regiões Norte e Nordeste no grupo inferior (mais pobre), procede-se à randomização inicial da base” (IBGE, 2016, não paginado).

revela que, desde 2016, ocorreu uma diminuição do abandono escolar e um aumento do ingresso no ensino superior entre a população negra, melhorando as taxas educacionais dessa população. Apesar dos avanços, proporcionalmente, a desigualdade de acesso ainda persiste, pois entre os brancos na faixa etária de 18 a 24 anos, a porcentagem dos que cursam o ensino superior é de 78,8%, enquanto entre jovens pretos ou pardos nessa mesma faixa etária, somente 55,6% acessaram esse grau de ensino. Ainda que se verifique esse desequilíbrio, os avanços são expressivos e são resultados de políticas afirmativas e programas sociais que favoreceram a ampliação dos concluintes no ensino médio, bem como a reserva de vagas para alunos de diferentes perfis, como exemplo a Lei de Cotas – Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012) e o Reuni.

Isso posto, entendemos que mesmo observando a expansão do mercado educacional privado, especialmente a partir de 1990, somada as tentativas de desvalorização das IES públicas – situação complexa quando se tem como horizonte a educação como bem público – as características socioeconômicas da população brasileira não comportam um sistema educacional totalmente privado, que seja financiado exclusivamente pelos estudantes, em grande medida porque a nossa população não tem condições de pagar por tal serviço. Por outro lado, devido às características que o mercado educacional assume no Brasil:

[...] hoje, é um mercado bilionário, altamente rentável e quase sem risco, já que é sustentado pelos recursos governamentais – independentemente do partido no poder –, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e isenção fiscal via programas públicos de acesso ao ensino superior, caso do Programa Universidade para Todos (ProUni). (ALMEIDA, 2019, não paginado)

Nesses termos, são vários os projetos e tentativas de se eliminar a gratuidade do ensino superior público e ampliar a educação privada, ações estas que se apoiam em narrativas que argumentam sobre a elitização das universidades públicas, sobre os altos custos do ensino superior público quando comparado ao ensino fundamental e médio, e da falta de recursos públicos decorrente da atual crise econômica.

No entanto, são narrativas que não se sustentam quando se analisa os indicadores sociais – como os que foram apresentados anteriormente, indicando o aumento de estudantes pertencentes aos estratos mais pobre nas IES públicas – bem como os dados econômicos no que se refere à destinação dos recursos da união. Reis (2018), em suas análises, afirma que desde a década de 1990, as ações da política econômica assumem a tônica do ajuste fiscal com vista ao pagamento da dívida pública. O autor alerta para o fato de que uma parcela

significativa dos recursos da União tem sido destinada para o pagamento da dívida pública em detrimento de investimento em áreas sociais.

A educação pública e gratuita de nível superior, mesmo que tenha recebido especial atenção no período analisado – criação dos Institutos Federais e Reuni – segundo Reis (2018), ainda assim, não figurou como prioridade de investimento nos anos analisados (2003-2016), pois os valores destinados no período, para as universidades federais, foram de R\$ 499,367 bilhões. Concomitantemente, no mesmo período, foram repassados R\$ 15,118 trilhões para o pagamento de juros, amortizações e refinanciamento da dívida pública (interna e externa). Ou seja, os valores destinados às universidades federais representaram “apenas 7,89% das despesas da União com juros e amortizações da dívida (excluído o refinanciamento)”. (REIS, 2018, p. 9). Em relação às IES privadas, “a destinação de recursos públicos, por meio do Fies e do Prouni, deu-se elevando as despesas de R\$ 1,565 bilhões, em 2003, para R\$ 19,570 bilhões, em 2016 – um crescimento de 1.150,68%”. (REIS, 2018, p. 9).

Esses dados nos possibilitam refletir sobre as destinações dos investimentos dos recursos públicos da União, evidenciando que as áreas sociais não são de fato os principais responsáveis pelos gastos públicos, como apregoam os defensores das políticas de austeridade, políticas estas alicerçadas no neoliberalismo.

1.2.1 Aspectos Gerais Sobre o Ensino Superior Público no Paraná

O estado do Paraná está situado na região sul do país com uma dimensão territorial de 199.880 km². Possui uma população de 10.444.526 distribuídas em 399 municípios, sendo que a capital do estado é Curitiba. As dez maiores cidades do estado são: Londrina, Maringá, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa, Cascavel, São José dos Pinhais, Colombo, Guarapuava e Paranaguá. O estado possui uma importante participação econômica da região sul do país (IBGE, 2010).

No que tange a educação superior, os dados do Iparde (2015) ²⁷ demonstram que o Paraná possuía, em 2015, um total de 186 IES²⁸. Desse universo, 172 pertencem a rede privada de ensino e 14 ao setor público.

²⁷ Os dados são referentes a 2015, pois são os mais atualizados, que tivemos acesso.

²⁸ Conforme esclarece o Iparde “As Instituições de Ensino Superior (IES) disponibilizadas por município consideram as sedes em que se localizam essas instituições e não os seus campi e/ou polos avançados”. (IPARDES 2015, p. 17).

Tabela 3 – Número de instituições de educação superior no Paraná segundo a unidade da federação e a categoria administrativa

Categoria administrativa	Unidade da federação	Número	
Pública	Federal	4	14
	Estadual	7	
	Municipal	3	
Privada			172
Total Geral			186

Fonte: a autora, com base nos dados do IparDES (2015)

Em relação ao âmbito administrativo das 14 IES públicas, quatro pertencem à esfera federal, sete à esfera estadual e três estão sobre responsabilidade municipal, ou seja, a educação superior pública no Paraná segue a seguinte configuração:

Quadro 5 – Organização da educação superior pública no estado do Paraná de acordo com as unidades administrativas

Federal: 4 instituições	Estadual: 7 instituições	Municipal: 3 instituições
<ul style="list-style-type: none"> – Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) – Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) 	<ul style="list-style-type: none"> – Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro) – Universidade do Norte do Paraná (Unep) – Universidade do Estado do Paraná (Unespar) 	<ul style="list-style-type: none"> – Centro Universitário de Mandaguari (Fafiman) – Centro Universitário de União da Vitória (Univ) – Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (Vizivali)*

Fonte: a autora, com base no Sistema e-Mec (BRASIL, 2018)

Nota: *Consta que a Vizivali está em processo de descredenciamento voluntário com o seguinte Processo n. 23000.000217/2016-91

No território paranaense, é possível afirmar que o agente administrativo com maior número de unidades de ensino superior público sobre sua responsabilidade é a esfera estadual. Quando observamos o número de alunos matriculados no ensino superior, temos a seguinte situação:

Tabela 4 – Alunos matriculados na educação superior presencial, em instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas no Paraná – 2015

PÚBLICA				PRIVADA	TOTAL GERAL
Federal	Estadual	Municipal	Total		
60.802	65.778	2.130	128.710	261.256	389.966

Fonte: a autora, com base em dados do IparDES (2015)

As 172 instituições privadas de ensino superior que atuam no Paraná, absorveram 261.256 matrículas no ano de 2015, evidenciando que a realidade paranaense não destoa da realidade vivenciada pelo contexto nacional quanto ao aumento das matrículas nas IES privadas. Quanto às matrículas nas 14 IES públicas, no ano de referência, foram 128.710 alunos. Ao analisarmos em termos percentuais, verificamos que do universo de matrículas realizadas no âmbito do ensino superior, 67% foram nas privadas, contra 33% nas públicas. Assim, tem-se que 8% das IES públicas são responsáveis por 33% das matrículas efetuadas no ano de referência. Ao esmiuçar os dados, no que tange as IES públicas, é possível identificar que as universidades estaduais foram as que mais absorveram alunos no ano em questão, sendo responsáveis por 51% das matrículas realizadas nas IES públicas do estado. Ao passo que as federais representaram 47% e as municipais com 2% do total de alunos matriculados. Interessante observar que a rede pública estadual de ensino superior público absorveu 4.976 matrículas a mais que as federais atuantes no Paraná, constituindo-se em um fator importante para o acesso ao ensino superior.

Em relação ao número de docentes no ensino superior, segundo o IparDES (2015) o estado do Paraná possuía a seguinte conformação no ano de 2015:

Tabela 5 – Funções docentes na educação superior, em exercício e afastados, segundo grau de formação e dependência administrativa no Paraná – 2015

Formação	Pública	Privada	Total
Sem graduação	-	1	1
Graduação	428	46	474
Especialização	1.012	5.641	6.653
Mestrado	4.526	8.237	12.763
Doutorado	8.405	2.832	11.237
Total	14.371	16.757	31.128

Fonte: a autora, com base em dados do IparDES (2015)

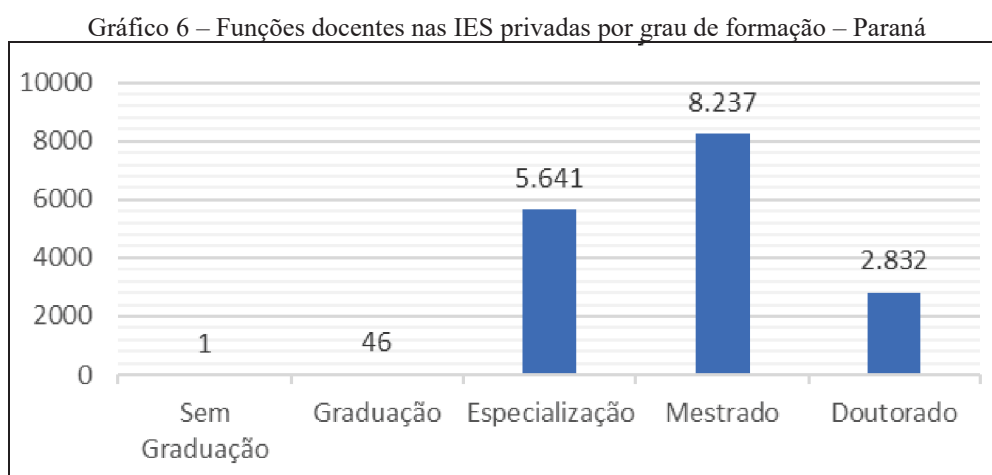
Nota: O mesmo professor pode exercer funções docentes em uma ou mais instituições

Os dados da tabela revelam que o estado do Paraná, no ano de 2015, possuía um universo de 31.128²⁹ professores atuando no ensino superior. Desses, 16.757 eram vinculados às IES privadas e 14.371 ligados às IES públicas. Em termos proporcionais é possível delinear que das 14 instituições públicas – 8% do total de instituições – é responsável por empregar

²⁹ Vale ressaltar que esse número de docentes engloba os que estão em atividade e também os afastados por alguma razão.

14,371 docentes, ou seja, 46% dos docentes estão vinculados as IES públicas. Quanto ao setor privado, este adere 54% dos docentes, ou seja, das 172 instituições privadas de ensino superior que atuam no Paraná empregam apenas 54% dos docentes. Em contrapartida, esse setor foi responsável por 67% das matrículas no ano de 2015. Esses dados podem suscitar reflexões quanto à qualidade do ensino ofertado pelo setor privado e as condições de trabalhos desses professores – espelhando-se na situação vivenciada nacionalmente – que, quando vinculados às IES privadas, são contratados para atuarem basicamente no ensino, pois majoritariamente a produção científica é realizada pelas IES públicas. São fatores que evidenciam a disparidade entre o número de matrículas, número de instituições e o contingente de docentes vinculados a essas instituições. Claro que tais reflexões necessitariam de estudos aprofundados, que apesar de pertinentes, fogem ao escopo da presente pesquisa.

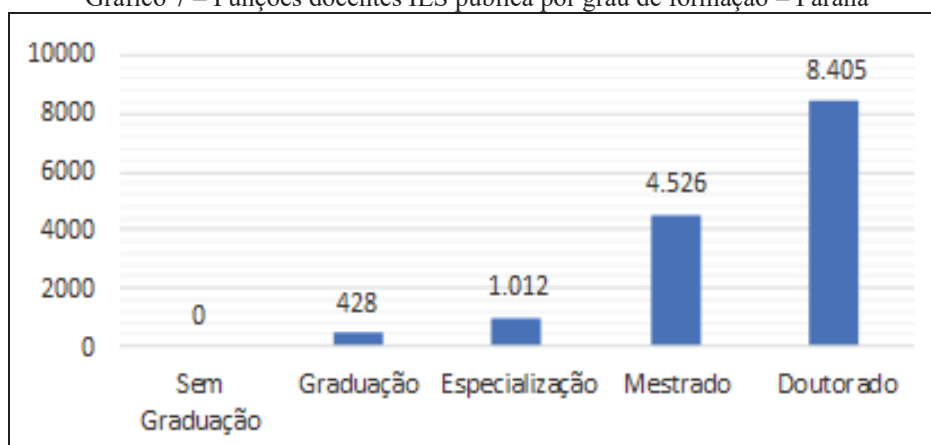
Ao analisamos o grau de formação desses docentes, verificamos um perfil diferenciado entre os setores público e privado. Vejamos:



Fonte: a autora, com base em dados do Iparides (2015)

Ao analisarmos os dados apresentados, no gráfico anterior, em relação à função docente no setor privado no Paraná, verifica-se uma incidência maior de professores mestres, representando 49% do total. Os que possuem o grau de especialistas atingem o percentual de 34% e os que detêm o título de doutorado são 17%. A realidade paranaense segue a mesma tônica do contexto nacional como demonstramos no Gráfico 4. Ao empreender a análise desses mesmos elementos na educação superior pública do Paraná, verificam-se alterações nesse perfil.

Gráfico 7 – Funções docentes IES pública por grau de formação – Paraná



Fonte: a autora, com base em dados do IparDES (2015)

Nas IES públicas paranaenses, os docentes com doutorado contabilizavam 58% do total, representando mais da metade. Já os com mestrado eram 31% e os com grau de especialista somavam 7%. Tais dados evidenciam o alto grau de qualificação do corpo docente que atua nas IES públicas no estado, visto que se somarmos o número de mestres e doutores desse setor, tem-se um total de 90% dos professores, sendo que a sua maioria ainda pertence aos que detêm doutorado. Para a compreensão desse cenário, é necessário levar em conta as possibilidades e as vantagens que a carreira docente no setor público oferece, como estabilidade, incentivos e liberações para a qualificação profissional, diferentemente do que ocorre no setor privado.

Após essa contextualização sobre a organização, número de matrículas por setores – público e privado – nível de formação e contratação dos docentes no estado do Paraná, é abordado no próximo item, os dados referentes às sete universidades estaduais do Paraná. O recorte justifica-se pelo fato de que são essas as instituições que compõem o escopo empírico da presente tese, a qual tem como foco central analisar as condições e relações de trabalho decorrentes da contratação flexível de docentes nas estaduais do Paraná.

1.2.2 Caracterização das Universidades Estaduais do Paraná – Lócus de Pesquisa

As universidades estaduais do Paraná estão sob a responsabilidade administrativa da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti). A Seti foi criada em 1987 com o propósito de “definir, coordenar e executar políticas e diretrizes nas áreas da ciência, tecnologia e ensino superior”. (PARANÁ, 2017, não paginado). Em 2019 a Secretaria foi transformada em Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior,

mantendo a sigla Seti. Sua estrutura contempla as sete universidades estaduais, o Instituto de Tecnologia do Paraná (Tecpar), a Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná, o Instituto Tecnológico Simepar e a Unidade Gestora do Fundo Paraná. Como o foco de análise é a modalidade de contratação flexível dos professores temporários e as relações de trabalho decorrentes dessas contratações, as demais instituições não serão contempladas na pesquisa.

Do ponto de vista jurídico-institucional, as universidades estão vinculadas a administração pública indireta. Legalmente, a previsão organizacional da administração pública, foi estabelecida na década de 1960, desmembrando-a em dois ramos – administração direta e indireta. Medauar conceitua a administração indireta como um “conjunto de entidades personalizadas que executam, de modo descentralizado, serviços e atividades de interesse público”. (MEDAUAR, 2018, p. 59), e o princípio da especialidade, constitui uma das características da administração indireta. A autora também elucida que, não obstante da esfera administrativa, todas as entidades que compõem a administração indireta, independentemente da sua natureza jurídica, estão sujeitas aos princípios da administração – legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência – Constituição Federal, artigo 37 e inciso I a XXII. (BRASIL, 1988).

O Decreto-Lei n. 200, no artigo 4.º, inciso II, descreve as entidades que integram a administração indireta: “A Administração Indireta, que compreende as seguintes categorias de entidades, dotadas de personalidade jurídica própria: a) Autarquias; b) Empresas Públicas; c) Sociedades de Economia Mista. d) fundações públicas”. (BRASIL, 1967). Dentro da estrutura administrativa do Estado, as universidades estaduais estão classificadas como autarquias. Medauar esclarece que para o “desempenho de sua competência específica, a entidade da administração indireta é dotada de patrimônio, pessoal e estrutura administrativa próprios, encabeçada por um dirigente, de regra denominado ‘presidente’ ou ‘superintendente’ (nas universidades denominado de: reitor)”. (MEDAUAR, 2018, p. 61). Segundo o Decreto n. 200/1967 no artigo 5.º, inciso I, é descrito o entendimento do que se considera uma autarquia: “Autarquia – o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada”. (BRASIL, 1967). Assim, cada autarquia deve possuir estrutura administrativa própria e hierarquizada, com quadro de servidores próprio. No contexto do Paraná, as primeiras universidades estaduais foram instituídas como fundações. No entanto, no ano 1991, governo Roberto Requião de Mello e Silva – PMDB (1991-1994) –, institui a Lei n. 9.663/1991 que

transformou as Fundações Estaduais em Autarquias, integrantes da Administração Indireta do Estado. (PARANÁ, 1991).

No entendimento de Di Pietro (2009) as autarquias podem ser conceituadas da seguinte maneira: “pessoa jurídica de direito público, criada por lei, com capacidade de autoadministração, para o desempenho de serviço público descentralizado, mediante controle administrativo exercido nos limites da lei”. (DI PIETRO, 2009, p. 429). Assim, as autarquias são criadas pelo Estado, por meio de Lei específica³⁰, para ofertar um serviço público, no caso das universidades, à prestação de serviço público de natureza educacional.

Meirelles, Aleixo e Burle Filho (2013) acrescentam que as autarquias possuem patrimônio próprio e atribuições estatais, ou seja, foram criadas para desenvolver um serviço público específico, de interesse geral da coletividade. As autarquias ofertam serviços públicos descentralizados, personalizados e autônomos, estando vinculadas à administração indireta do Estado. “Por esse motivo, não se sujeitam ao controle hierárquico, mas sim, a um controle diverso, finalístico, atenuado, normalmente de legalidade e excepcionalidade de mérito, visando unicamente a mantê-las dentro das suas finalidades institucionais”. (MEIRELLES; ALEIXO; BURLE FILHO, 2013, p. 436).

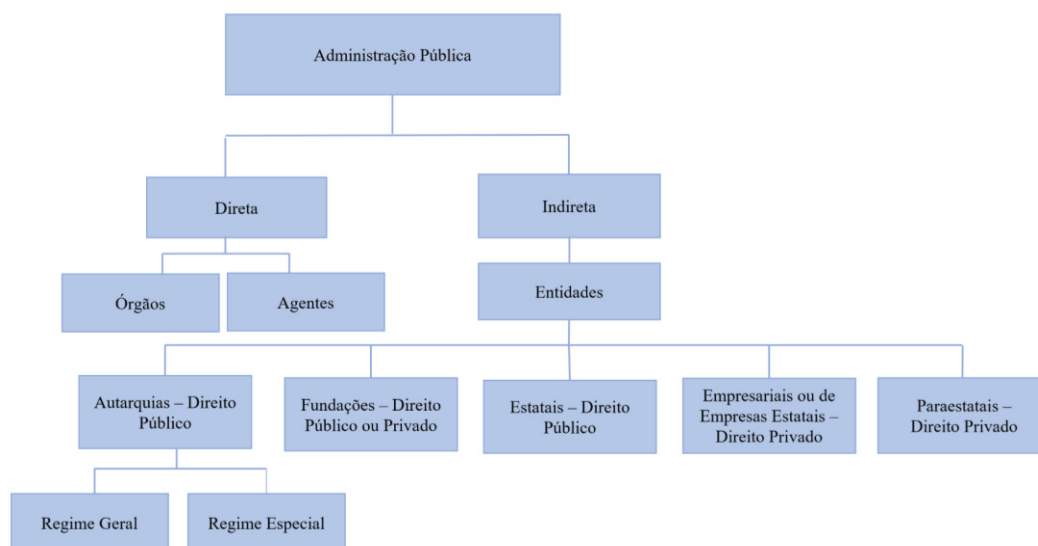
As autarquias podem se diferenciar quanto ao regime, sendo de regime comum ou especial. Meirelles, Aleixo e Burle Filho (2013) esclarecem que autarquias de regime especial podem ser qualificadas por possuírem privilégios específicos, respeitados os preceitos legais, aumentando sua autonomia quando comparadas às demais autarquias de regime comum. As universitárias pertencem ao regime especial, pois possuem a prerrogativa de terem reconhecidas constitucionalmente a sua autonomia, conforme dispõe o artigo 207 da Constituição Federal: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988). Entretanto, essa autonomia é relativa, uma vez que, como explica Di Pietro (2009), as autarquias não possuem o poder de criar o seu próprio direito, também não podem se autoextinguirem, sendo permitido somente autoadministrarem-se em relação à matéria específica para qual foram criadas. Portanto, no tocante “às universidades públicas, integrantes da Administração

³⁰ Medauar evidencia que: “Por lei específica deve-se entender a lei decorrente de projeto elaborado somente com a finalidade de criar a entidade. É possível considerar-se lei específica aquela que diz respeito à reestruturação de órgãos e entidades da administração pública”. (MEDAUAR, 2018, p. 61).

indireta, a autonomia assegurada constitucionalmente significa, sobretudo, um grau bem mais acentuado de liberdade de agir que o de outras autarquias”. (MEDAUAR, 2018, p. 65).

Nesse sentido, as universidades estão situadas da seguinte forma dentro da classificação organizacional do Estado Brasileiro:

Figura 1 – Identificação das autarquias dentro da estrutura da administração pública



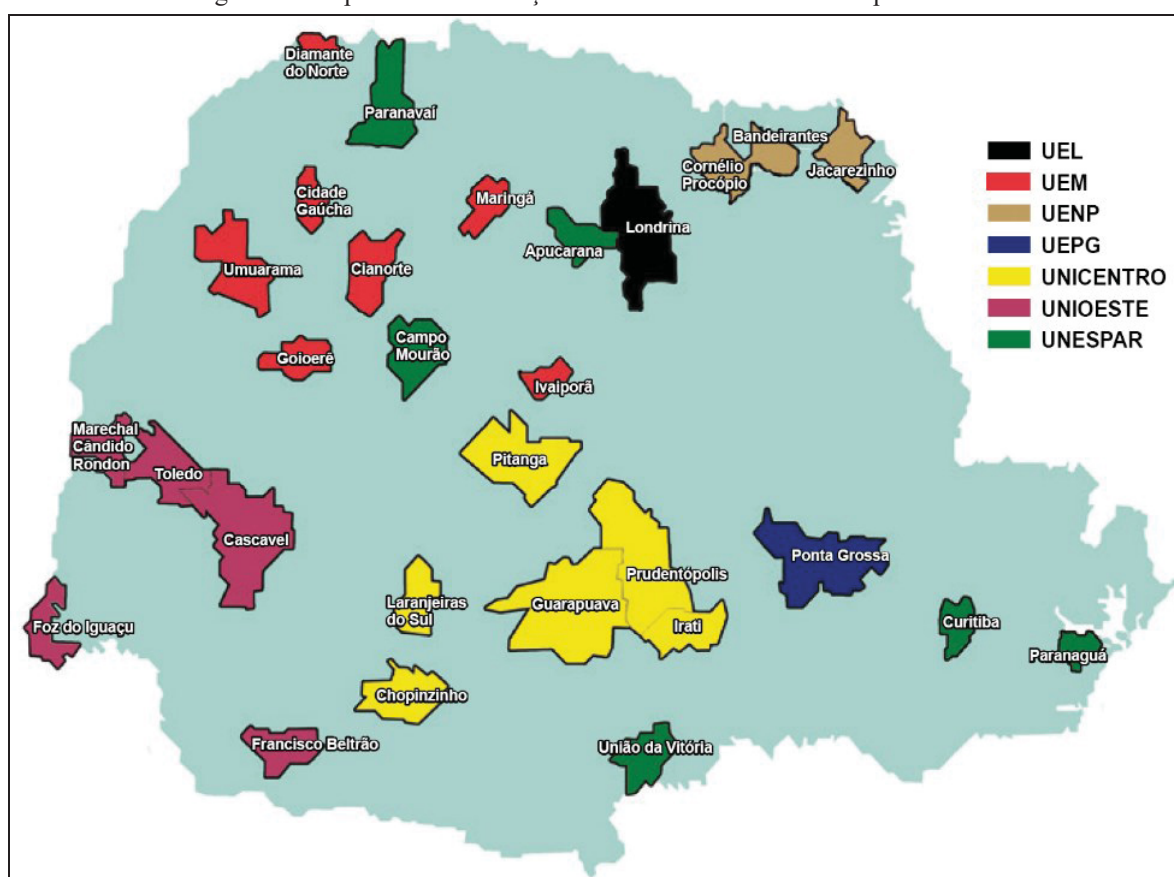
Fonte: adaptado de Braunert (2018), com base em Di Pietro (2009) e Meirelles, Aleixo e Burle Filho (2013)

Integrante da administração indireta, com personalidade jurídica própria, as autarquias são constituídas das seguintes características: patrimônio próprio; capacidade de autoadministração; direito – de exercer a função pela qual foi criada; obrigação – de desempenhar as suas funções – princípio da especialização; sujeição ao controle ou tutela. Sendo um desmembramento administrativo do poder público, as autarquias podem ser diversificadas, buscando adaptarem-se às exigências específicas de suas atividades fins. O Estado, em suas três esferas administrativas – União, Estados e Municípios – pode criar autarquias por meio de Lei específica³¹, organizando-as por dispositivos legais (decretos), os quais aprovam os regulamentos ou estatutos. Em relação ao regime de pessoal, as autarquias frequentemente adotam o regime estatutário, tema que abordaremos no próximo capítulo.

³¹ Conforme dispõe o artigo 37, inciso XIX da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “somente por lei específica poderá ser criada autarquia e autorizada a instituição de empresa pública, de sociedade de economia mista e de fundação, cabendo à lei complementar, neste último caso, definir as áreas de sua atuação”. (BRASIL, 1988).

As universidades estaduais do Paraná, portanto, são autarquias e atualmente, o sistema estadual de ensino superior está composto pelas sete universidades estaduais (UEL, UEPG, UEM, Unicentro, Unioeste, Unespar e a Uenp). Também está na estrutura das universidades de Londrina, Maringá, do Oeste do Paraná e de Ponta Grossa, quatro hospitais universitários. As estaduais estão localizadas em distintos pontos do território paranaense, como é possível visualizar na figura a seguir:

Figura 2 – Mapa com a localização das universidades estaduais paranaenses



Fonte: Caldarelli *et al.* (2015)

No caso paranaense, as universidades estaduais, por meio da pesquisa e da extensão, representam a presença do Estado em locais que muitas vezes as políticas públicas não chegam, levando serviços médicos, jurídicos, sociais, entre outros. Assim, os investimentos fomentam o desenvolvimento local e regional com efeitos sociais e econômicos, a médio e longo prazo.

O fato de as universidades estaduais serem fundadas a partir da união de diversas faculdades espalhadas pelo interior do estado, a presença em territórios muitas vezes afastados dos grandes centros comerciais, atua como fator de desenvolvimento social e econômico para a região. Segundo dados apresentados por Runifi (2015) o sistema de ensino superior do

Paraná, composto pelas sete universidades já citadas, oferta 333 cursos de graduação, 263 cursos de especialização, 127 de mestrados e 54 doutorados. Ressalta o autor, que a expansão do sistema estadual de ensino superior no Paraná deve ser destacada, tanto pelo número de unidades, quanto pelo volume de recursos aportados, pois em “termos relativos, faz do estado aquele que mais investe no ensino superior no país, em proporção as suas receitas”. (RUNIFI, 2015, p. 15).

Diante de tudo que foi exposto até aqui, é possível afirmar que a conformação do sistema estadual de ensino superior no Paraná se delineia de forma antagônica, apresentando avanços nos aspectos de absorção pelas universidades estaduais de inúmeras faculdades espalhadas pelo interior do estado. No entanto, esse processo é permeado por tensionamentos de diretrizes políticas e ideológicas, não desvinculadas do contexto nacional e internacional de ampliação do mercado educacional apadrinhado pela racionalidade neoliberal que defendem o deslocamento da educação superior para a esfera dos serviços não obrigatórios do Estado. São projetos em disputa que avançam e retrocedem a depender da conjuntura política e econômica de cada período, como demonstram os dados expostos no presente capítulo: avanços na educação superior pública nos últimos anos – abertura de novos institutos federais, ampliação do corpo docente e das matrículas – como também o crescimento exponencial da educação superior privada – abertura de inúmeras instituições privadas de ensino superior, expressivo aumento das matrículas nas instituições privadas, crescimento das matrículas na modalidade à distância.

Após contextualizar o surgimento das universidades e apresentar o panorama geral sobre o ensino superior na atualidade, apresentamos os aspectos metodológicos pertinentes à realização da pesquisa no próximo item.

1.3 O TRILHAR DA PESQUISA E A ESCOLHA DO TEMA: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Como ponto inicial, demarcamos que o desenvolvimento da pesquisa tem como pressuposto as sucessivas aproximações com o objeto de estudo e com o lócus de pesquisa, adotando uma perspectiva orientada no método histórico dialético desenvolvido por Marx. Assim, o método, na compreensão de Marx, “não se confunde com técnicas ou regras intelectivas”, devendo ser “uma relação entre sujeito e objeto que permite ao sujeito aproximar-se e apropriar-se das características do objeto”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 39). Nesse sentido, busca-se um referencial teórico-metodológico que subsidie a

compreensão da realidade de forma dialética, atentando para a processualidade histórica e contraditória que envolve nosso objeto de estudo, qual seja a flexibilização contratual de docentes nas universidades estaduais do Paraná.

O enfoque dialético-crítico dá subsídios para entender e compreender a realidade social. Parte-se do pressuposto de que a realidade, em sua totalidade, é contraditória e apresenta várias faces de um mesmo fenômeno, evidenciando a historicidade e a contradição da sociedade capitalista. Entende-se que o método materialista, dialético-crítico trabalha com abordagens qualitativas, possibilitando desvendar os processos sociais em que a realidade é interpretada sobre vários prismas em um movimento de compreender as partes em busca da apreensão do fenômeno como um momento da totalidade. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Compreendendo, assim, que a “realidade mediata e imediata é complexa, múltipla, incerta, paradoxal, e por não ser legível de maneira evidente nos fatos, as ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade”. (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2010, p. 109). Esse processo de tradução por meio dos significados que damos aos fatos está diretamente ligado com o arcabouço teórico e metodológico que se possui e se assume. Por essa perspectiva, adotamos na presente pesquisa, “um pensamento aberto que faça as teorias explicativas interagirem, pois isoladamente elas não podem explicar a complexidade das transformações do presente em ritmo acelerado”. (BRIDI; ARAÚJO; MOTIM, 2010). Assim, na presente tese, adotamos uma postura mais aberta em relação aos autores que embasam esta pesquisa, pois recorremos a autores com diferentes abordagens (marxistas, foucaltiana, weberiana, entre outros), que apresentam olhares distintos e ao mesmo tempo convergentes, auxiliando-nos a compreendermos a flexibilização contratual no interior do Estado e as relações e condições de trabalhos dela decorrentes. Longe de configurar como ecletismos, sem rigor teórico-metodológico, a postura assumida está embasada no pluralismo como suporte para a construção do conhecimento, como defende Coutinho (1991). A interlocução com diferentes autores é acionada seguindo a trilha do pensar sociologicamente, que busca “dar sentido à condição humana por meio de uma análise das inúmeras teias de interdependência humana”, pensando de forma relacional, considerando as redes de relações sociais. (BAUMAN; MAY, 2010, p. 24). A articulação com autores de correntes distintas que dialogam entre si e complementam-se, fomentam o entendimento da complexidade do fenômeno social estudado.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar a flexibilização contratual e suas implicações nas condições e relações de trabalho dos professores temporários atuantes nas universidades estaduais do Paraná. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) mapear a contratação flexível de professores temporários nas sete

universidades estaduais do Paraná; b) identificar a composição percentual entre os anos de 2002 a 2017 dos professores efetivos e temporários nas referidas universidades; c) analisar as relações de trabalho dos docentes temporários; c) identificar as condições de trabalho dos docentes temporários; e) compreender como os professores temporários avaliam a sua condição de trabalhadores temporários; f) identificar quais são os mecanismos que os professores temporários acionam para lidar com a condição de trabalhador temporário; g) apreender o posicionamento dos sindicatos dos docentes em relação a contratação flexível desses professores.

Sobre a escolha do objeto de estudo – a flexibilização contratual dos docentes no ensino superior público – Weber (2001) entende que a produção do conhecimento científico está permeada de subjetividade. A própria escolha de um objeto em detrimento a outro estaria atravessada de experiências subjetivas e interesses individuais do cientista. Para Weber (2001, p. 101) “não existe nenhuma análise científica totalmente ‘objetivada’ da vida cultural”, visto que, são resultados de manifestações carregadas de significação que traz influência, seja consciente ou inconsciente, nos resultados das análises. Nos termos de Weber (2001, p. 102) “todo conhecimento da realidade cultural é sempre um conhecimento subordinado a pontos de vistas especificamente particulares”. Assim, não é possível uma objetividade em sua plenitude nas ciências sociais, pois os acontecimentos empíricos ocorrem através do homem e pelo homem, em uma constante relação dentro e fora do ser.

Considerando as análises de Weber (2001) reconhecemos que a escolha do objeto recebe influência devido a experiência de 2 anos da pesquisadora, na condição também de docente temporária na UEPG – nos anos de 2014 e 2015 –, bem como as alterações políticas³² vivenciadas no cenário nacional entre 2016 e 2017 foram preponderantes para que emergisse o interesse pela temática. As aproximações e conhecimentos do campo foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa, mas ao mesmo tempo constituíram desafios para a construção de análises pautadas pela cientificidade necessária a uma tese de doutorado, uma vez que as análises sociológicas necessitam ser orientadas em evidências coletadas empiricamente, evitando-se percepções resultantes de experiências de cunho pessoal.

³² Quando da aprovação na seleção do doutorado, o projeto inicial estava relacionado com trabalho e a qualificação profissional continuada por meio de políticas públicas. Com o golpe contra a então presidenta, Dilma Rousseff (PT), em agosto de 2016, foram suspensos os processos de pactuação e repasses de verbas para as instituições promotoras de cursos de qualificação profissional continuada. Com a ausência de cursos ficamos sem objeto de pesquisa e fomos impelidos a eleger outra temática.

Reconhecendo que as observações sempre carregam as marcas e as influências do ponto de vista do observado, escolhemos demonstrar as motivações, as limitações e condições em que a pesquisa foi desenvolvida, empenhando-nos em “objetivar” o contexto de produção do conhecimento como coloca Minayo, um “processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das Ciências Sociais, teoriza, rever criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta”. (MINAYO, 2014, p. 62). Nesses termos, a “objetivação leva a repudiar o discurso ingênuo ou malicioso da neutralidade, mas exige buscar formas de reconduzir a incursão excessiva dos juízos de valor na pesquisa”. (MINAYO, 2014, p. 62). Assim, os resultados da presente pesquisa recebem as injunções das escolhas metodológicas e do caminho percorrido.

As aproximações com o objeto de estudo indicaram as múltiplas facetas que o compõem, e objetivando ampliar a compreensão do fenômeno estudado, adotamos a combinação de métodos qualitativos e quantitativos, uma vez que para estudar a contratação flexível no setor público, faz-se necessário considerar os diversos fatores que o atravessam. Para Minayo as “pesquisas qualitativas e quantitativas se complementam, mas são de natureza diversa. Uma trata da magnitude dos fenômenos, a outra, da sua intensidade. Uma busca aquilo que se repete e pode ser tratado em sua homogeneidade, a outra, as singularidades e os significados”. (MINAYO, 2017, p. 2).

Considerando que o uso de métodos qualitativos busca compreender “aspectos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, visão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação”. (MINAYO, 2014, p. 57), entrevistamos uma parcela de professores que se encontram na modalidade de contrato temporário nas universidades estaduais do Paraná. Também entrevistamos representantes sindicais, buscando trazer à luz percepções dos entrevistados, de modo a descortinar as dinâmicas e inflexões decorrentes da flexibilização contratual no interior do Estado.

As reflexões sobre as mudanças no mundo do trabalho, sobre as contratações flexíveis e relações de trabalho, foram realizadas com base em pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2010) consiste na consulta de materiais já existentes como livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica permite ao investigador ampliar seu leque de análise de fenômenos em relação à avaliada na pesquisa de campo. A análise das legislações concernentes ao trabalho docente no ensino superior público, bem como em relação à contratação de professores temporários no estado do Paraná, foi realizada através da pesquisa documental, tendo como referência as análises de Gil (2010).

Também utilizamos como instrumento metodológico a observação descritiva, que conforme Minayo (2014) é realizada de forma livre no campo de pesquisa, sendo registrada no diário de campo. As observações de campo iniciaram no segundo bimestre de 2017, com o acompanhamento em assembleias e atos organizados pelos sindicatos, eventos e debates, conversas informais com docentes – concursados e temporários – nos diversos espaços. Esse instrumento nos possibilitou estabelecer contatos estratégicos, que nos indicaram caminhos de acesso e/ou nos forneceram informações importantes para o escopo da pesquisa.

Minayo (2014) esclarece que os métodos quantitativos possibilitam evidenciar dados, indicadores e tendências observáveis, assim sendo, consultamos órgãos como Inep, IBGE, Iparde, entre outros, a fim de contextualizar o ensino superior no Brasil. Com o intuito de construir um panorama geral em relação ao corpo docente das universidades estaduais do Paraná e, assim poder evidenciar o comportamento percentual de professores temporários e concursados, realizamos um mapeamento dos dados existentes nas fontes oficiais. Localizamos na página da então antiga Seti³³, o Censo Acadêmico, no qual obtivemos os dados de 2002 a 2012. Sendo que na ocasião, o Censo Acadêmico de 2012 era o último estava disponibilizado na página da Seti. Com a finalidade de obter dados mais recentes sobre o quadro de docentes, no ano de 2017, contatamos os setores de recursos humanos das sete universidades por meio das vias oficiais (e-mails, telefones, sites) para levantamentos dos dados.

Salientamos que a coleta de informações referentes ao quadro de docentes, no que tange ao período de 2013 a 2017, foi trabalhosa e demorada. Algumas universidades nos informaram que não possuíam a sistematização do número de professores temporários que atuaram nesses últimos 5 anos. Consequentemente, muitas universidades alegaram que tal processo demandaria o deslocamento de pessoal para a realização da referida sistematização e isso iria trazer transtorno para o setor de recursos humanos, uma vez que estavam operando com reduzidos números de trabalhadores e com sobrecarga de trabalho.

Os primeiros contatos, realizados via e-mail e telefone, com as sete universidades estaduais paranaenses, iniciou-se em 29 de agosto de 2017, sendo que algumas universidades como, Unicentro, UEPG e Unioeste responderam prontamente a solicitação dos dados. Outras, entretanto, demandaram mais investimento de tempo por parte da pesquisadora, como

³³ A Secretaria foi transformada em 2019 em Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti).

é o caso da Uenp que, segundo informações do setor de recursos humanos, a instituição não tinha os dados solicitados e, portanto, foi necessário realizar o levantamento estatístico. A referida universidade conseguiu disponibilizar os dados em 30 de janeiro de 2018. Quanto a UEM, as informações foram disponibilizadas no final de abril de 2018. Em inúmeros contatos, a UEM relatou a falta de servidores administrativos para fazer as atividades rotineiras e que o levantamento das informações solicitadas demandava um trabalho extra sem, no entanto, ter quem o realizasse³⁴. Essa situação já configura como um dado de pesquisa, pois denota a falta de pessoal administrativo nas referidas estaduais, sendo que em consulta nos sites das estaduais, identificamos a existência de vários editais de seleção para a contratação temporária e, portanto, flexível de trabalhadores na função administrativa.

Ao conjugar na presente pesquisa métodos quantitativos e qualitativos, entendemos que o uso da triangulação de métodos proporciona a complementariedade, sendo uma estratégia de pesquisa que possibilita abarcar outros ângulos que o fenômeno social aqui estudado possui, como defende Minayo (2014).

Ao nos aproximar do campo empírico, intencionamos entender e analisar as especificidades que permeiam o trabalho do professor temporário no ensino superior, buscando compreender como os professores percebem e avaliam a condição de trabalhadores temporários em um campo que possui configurações pensadas por e para trabalhadores estatutários, como a estabilidade adquirida por meio de concurso público.

Seguindo a trilha na construção da pesquisa, buscando compreender as particularidades e especificidades que envolvem a contratação, o trabalho e as relações de trabalho dos docentes temporários no ensino superior, elegemos uma estadual para aprofundar as reflexões e contemplar os demais objetivos da pesquisa. Levando em consideração os pontos elencados por Minayo (2014) para a escolha do campo como: critérios lógicos, interação, contatos que assegurem a entrada no campo de pesquisa, a UEPG foi selecionada como recorte territorial. A escolha se justifica pela nossa facilidade em ter acesso à estrutura institucional, uma vez que a pesquisadora estudou e trabalhou na instituição, além de residir na cidade onde a referida universidade está situada. Tal conjuntura favoreceu o acesso e coleta das informações pertinentes à pesquisa de campo.

³⁴ Agradecemos os esforços empreendidos pelas universidades estaduais do Paraná para a disponibilização dos dados, os quais foram de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Como instrumento de coleta, optamos pela entrevista semiestruturada, pois esta permite ao pesquisador uma maior liberdade na obtenção de informações³⁵. As características da entrevista semiestruturada possibilitam aos sujeitos participantes e ao pesquisador, certa liberdade para abordarem o tema de maneira que aspectos não contemplados no roteiro possam emergir durante a entrevista. Para tanto, a escuta qualificada, atenta para pontos que pudessem ser importantes para o estudo e que não estavam presentes no roteiro, foi adotada pela pesquisadora. Foram elaborados dois roteiros para as entrevistas: um direcionado aos professores temporários e outro para os representantes sindicais (os modelos estão nos apêndices A e B).

Foram adotados dois critérios para qualificar os professores temporários a serem convidados a participar da pesquisa. O primeiro critério, vinculado à experiência na docência e com contrato temporário de pelo menos 1 ano nas universidades estaduais do Paraná. Tal critério foi definido a partir do entendimento de que esse tempo é razoavelmente suficiente para os professores se habituarem ao ambiente institucional e para identificarem as dinâmicas de trabalho e construírem suas percepções sobre esses contextos. O segundo critério foi relacionado à diversificação de áreas de conhecimento. Ou seja, buscamos a participação de sujeitos com formações acadêmicas em áreas distintas, pois entendemos que a realidade é dinâmica, complexa e que cada sujeito a decodifica e dá significados diversos a partir de suas visões de mundo, de suas experiências e lugares que ocupam na sociedade. Ao eleger o critério da diversificação de áreas do conhecimento, o fizemos também procurando evitar narrativas que pudessem representar a compreensão do trabalho temporário na docência de apenas um campo do conhecimento. Assim, não estabelecemos limitações como regime de trabalho ou grau de formação, bastando apenas acumular experiência de pelo menos 1 ano na condição de temporário e atuar nas estaduais contempladas na pesquisa.

Como estratégias metodológicas para acessar e convidar os potenciais participantes, adotamos, inicialmente, a amostragem da técnica Bola de Neve. A amostragem em Bola de Neve utiliza cadeias de referências, sendo que “para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas

³⁵ Segundo Triviños a entrevista semiestruturada é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas informalmente. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. (TRIVIÑOS, 2007, p. 146).

pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral”. (VINUTO, 2014, p. 203). Em contato com um “informante”, que logo após esclarecermos os propósitos da pesquisa, bem como sobre o critério de experiência e diversificação de setores estabelecidos, nos indicou um potencial participante.

No início do ano de 2018 realizamos a primeira entrevista com um professor temporário. Sendo que, na ocasião, foi solicitado para que esse indicasse possíveis participantes, como orienta Vinuto (2014). É importante lembrar que mesmo tendo elencado a UEPG como locus territorial, adotamos uma postura aberta em relação a participação de professores temporários com experiência nas demais universidades estaduais, devido à especificidade da amostragem Bola de Neve. Com isso, procuramos evitar a rigidez metodológica que traz limitações à pesquisa, deixando de contemplar, como no caso, sujeitos representativos para a pesquisa, mas que não atuam ou atuaram na instituição selecionada. Destacamos ainda que todas as entrevistas realizadas com os professores temporários foram agendadas diretamente com os participantes e com antecedência. Evitando que colegas de trabalho soubessem que estavam participando da pesquisa. Outro cuidado tomado foi em relação ao local para a realização das entrevistas. Priorizamos espaços neutros e tranquilos, evitando assim, na medida do possível, interferências externas e, principalmente, que fossem espaços em que os participantes se sentissem à vontade para abordar as questões relacionadas ao contexto do trabalho. Todos os participantes foram esclarecidos antecipadamente sobre os propósitos da pesquisa e sobre a preservação do anonimato, sendo todas as participações voluntárias.

Vinuto alerta para algumas limitações em relação à amostragem Bola de Neve, em especial no que tange ao perigo de “acessar apenas argumentações semelhantes, já que os indivíduos necessariamente indicarão pessoas de sua rede pessoal”. (VINUTO, 2014, p. 207). Tais situações foram identificadas nas primeiras entrevistas realizadas. Percebemos que alguns dos participantes indicados, mesmo atuando em cursos de graduações diferentes, quase todos pertenciam a cursos vinculados ao setor de Ciências Sociais, sinalizando a necessidade de mudança na forma de localizar e convidar professores temporários a participarem da pesquisa. Tendo em vista os dois critérios elencados (área de conhecimento e tempo de atuação), adotamos a “busca ativa”. Empreendemos pesquisas nas páginas dos departamentos dos cursos de graduação existentes na UEPG, a partir das informações presentes no site oficial

sobre os professores temporários e consultando seus respectivos Currículos Lattes para verificar se atendiam ao critério de experiência de no mínimo um ano de atuação, enviamos convites para todos aqueles que atendiam ao critério de experiência³⁶.

No processo de agendamento das entrevistas com os professores temporários percebemos algumas posições ambivalentes. Alguns docentes demonstravam certo receio em conceder entrevista e relatar as experiências vivenciadas no cotidiano do trabalho, como distribuição das atividades e as relações com os colegas. A justificativa era a preocupação em serem identificados em suas falas e isso poderia ocasionar possíveis constrangimentos ou até mesmo prejuízos em processos seletivos futuros. Em uma das entrevistas, um participante solicitou para que nem mesmo o seu gênero fosse indicado na pesquisa, pois isso possibilitaria a sua identificação. Esse fato evidencia que alguns relacionamentos entre os docentes efetivos e temporários podem ser permeados por relações desiguais, subordinações e tensões.

Por outro lado, encontramos posições diferentes, isto é, de aceitação prontamente do convite para participar. Houve casos de docentes que souberam da realização da pesquisa e entraram em contato se colocando à disposição para participar. Aspectos como, validação quanto ao propósito da pesquisa, espaço de reflexão, necessidade de discussões da temática, emergiram das falas dos participantes, como demonstra os seguintes trechos: “Acho que, acredito que interessa muito, é muito válido e por isso que a gente segue atento a isso. Eu vou querer muito ler a sua pesquisa, com certeza”. (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018).

Queria somente, novamente parabenizar pelo objeto de pesquisa. Eu tinha uma reunião hoje, mas a hora que você me mandou o tema eu falei: não a gente precisa falar disso. Precisa realmente falar disso! E espero, Kelen, que você, de alguma maneira, nos ajude com o teu objeto no sentido de que a tua pesquisa não fique apartada do âmbito político. (ROBERT, entrevista realizada em Abril de 2018).

Mesmo diante de certos receios apresentados no momento dos convites para a entrevista, quando o aceitavam, em diversas ocasiões, afiguravam para os docentes temporários como momentos de reflexões e críticas em relação aos aspectos que envolvem a

³⁶ A maioria dos departamentos não disponibilizam os contatos dos professores em suas páginas oficiais, além de não atualizá-las com frequência. Sendo assim, foram realizadas pesquisas em redes sociais e listas telefônicas a fim de obter os contatos dos possíveis participantes. Os convites foram enviados via e-mail particular, aplicativos de mensagens e redes sociais.

condição e as relações de trabalho. Muitos questionavam se não haviam “falado muito”: “eu falei bastante coisa! Tem um efeito bem terapêutico”. (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018)

Em face do receio quanto a identificação do grupo de professores temporários que entrevistamos, adotamos medidas para proteger as suas identidades, optando, assim, por indicar apenas o setor de conhecimento em que estão vinculados. Para tanto, seguimos a organização administrativa da UEPG. Por escolha metodológica foram atribuídos nomes fictícios americanizados, escolhidos aleatoriamente para docentes com contratos de trabalho temporários. Outro cuidado tomado foi o da supressão dos trechos transcritos que apresentavam qualquer informação que pudesse identificá-los, como nome de disciplinas, projetos, cursos, setores, colegas de trabalho etc. Elegemos essa metodologia, por considerar que reduz as possibilidades de identificação dos participantes, bem como, atribuir nomes fictícios, torna a leitura mais confortável e menos artificial, pois identificá-los por números ou letras, seriam a nosso ver, apagar suas subjetividades, visto que são experiências vividas por pessoas em suas relações sociais entre si e dessas com as estruturas sociais que os cercam com suas especificidades. Não quisemos nomeá-los apenas como “professores temporários” ou “trabalhadores temporários”, embora essa seja a condição em que se encontram. No ambiente acadêmico das estaduais estudadas, não há um consenso quanto às nomenclaturas direcionadas para identificar esse trabalhador, sendo utilizados diversos nomes, assim como também é variada a designação dos cargos nos diferentes editais de seleção a depender de cada universidade. Em um breve levantamento nos editais de seleção para professor não estatutário identificamos os seguintes nomes para o cargo: Processo Seletivo Simplificado (PSS) para Professor Colaborador; Teste Seletivo para Contratação de Professor Temporário; Contratação de Docente na modalidade de Contrato em Regime Especial (Cres), não integrante da Carreira Docente; Processo Seletivo Simplificado (PSS) para Professor Temporário, não integrante da Carreira Docente; Professor de Ensino Superior, por tempo determinado; Teste Seletivo para Admissão de Professores Colaboradores; Contratação Temporária de Professores.

Entre os docentes, os termos mais utilizados são professor substituto, colaborador e temporários. Refletindo sobre as nomenclaturas, seria pertinente nomear esse trabalhador de professor substituto, se este estivesse realmente ocupando uma vaga que possui um professor efetivo vinculado a ela e, que por motivos outros, está momentaneamente ausente de seu cargo, mas com previsão de retorno em curto prazo. Como veremos ao longo da pesquisa, não é o que a empiria revela. A figura do professor colaborador também não parece ser

representativa da realidade vivenciada pelos docentes contratados, pois remete a uma concepção de um professor que veio para “colaborar” com o desenvolvimento das atividades, de um profissional imbuído de boa vontade que destina seu tempo vago para a universidade com relações harmônicas e homogêneas. O uso dessa nomenclatura, a nosso ver, apaga a relação de trabalho que em vários momentos é tensa, atravessada por condições de insegurança e instabilidade, inerentes a modalidade contratual aos quais estão submetidos. Assim, ao nos referirmos ao grupo de professores contratados temporariamente, no decorrer das análises recorreremos à categoria de “professores temporários” e “trabalhadores temporários” para identificá-los, pois entendemos que estes pertencem à classe trabalhadora que vive da venda da sua força de trabalho. São nomenclaturas de escolha teórica que demarcam a perspectiva de análise da contratação flexível do docente.

Diante disso, no que tange a participação dos docentes temporários, a pesquisa conta com 13 professores, distribuídos nas diversas áreas de conhecimento. O quadro a seguir apresenta a distribuição por área de conhecimento, o número de participantes e seus respectivos nomes fictícios.

Quadro 6 – Setores de conhecimento e número de professores temporários entrevistados

(Continua)

Setor de Conhecimento	Departamentos vinculados	Número de entrevistados	Nomes fictícios
Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> – Informática; – Engenharia Civil; – Fitotecnia e Fitossanidade; – Engenharia de Materiais; – Engenharia de Alimentos; – Ciência do Solo e Engenharia Agrícola; – Zootecnia. 	2 entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> – Charlott – Adam
Setor de Ciências Biológicas e da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> – Análises Clínicas; – Biologia Estrutural, Molecular e Genética; – Biologia Geral; – Ciências Farmacêuticas; – Enfermagem; – Educação Física; – Odontologia; – Medicina. 	1 entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> – Scott
Ciências Exatas e Naturais	<ul style="list-style-type: none"> – Física; – Geociência; – Matemática e Estatística; – Química. 	1 entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> – Natascha
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	<ul style="list-style-type: none"> – Artes; – Educação; – Estudos da Linguagem; – História; – Pedagogia. 	3 entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> – Robert – Anthony – Henry

Quadro 6 – Setores de conhecimento e número de professores temporários entrevistados

(Conclusão)

Setor de Ciências Jurídicas	<ul style="list-style-type: none"> – Direito das Relações Sociais; – Direito do Estado; – Direito Processual. 	1 entrevistados	– Ryan
Setor de Ciências Sociais Aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> – Administração; – Comunicação; – Contabilidade; – Economia; – Serviço Social; – Turismo. 	5 entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> – Sean – Jhon – Madeleine – Brandon – Sophie

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

Como a participação dependia do aceite do convite, é possível identificar maior receptividade no setor de Ciências Sociais Aplicadas. Mesmo assim, o critério de diversificação de áreas de conhecimento foi atendido, tendo ao menos um participante de cada grande área, mesmo no setor de Ciências Sociais Aplicadas, os entrevistados não pertenciam aos mesmos cursos de graduação. Grande parte dos docentes entrevistados estabeleceu contato conosco pela primeira vez em decorrência da pesquisa de campo. O fato de o campo ser composto por diferentes números de participante em cada setor do conhecimento revela a receptividade dos professores, atuantes nessas áreas, em participarem da pesquisa. Entendemos que esse fato não compromete os resultados da pesquisa, uma vez que tivemos o cuidado de trazermos as falas para as análises. Portanto, a organização por setores não possui a pretensão de caracterizá-los, uma vez que o critério estabelecido foi o de ser professor temporário com experiência mínima de 1 ano. A vinculação por setores foi no sentido de driblar uma possível identificação dos informantes.

No quadro a seguir é possível visualizar o perfil dos professores temporários entrevistados.

Quadro 7 – Perfil dos docentes temporários participantes da pesquisa

Sexo	Estado Civil	Faixa etária	Pós-graduação
<ul style="list-style-type: none"> – Feminino: 4 – Masculino: 9 	<ul style="list-style-type: none"> – Casado: 6 – Solteiro: 7 	<ul style="list-style-type: none"> – Entre 25 e 35: 9 – Entre 36 e 46: 3 – Entre 47 e 57: 1 	<ul style="list-style-type: none"> – Especialização completa: 6 – Especialização incompleta: 2 – Mestrado completo: 13 – Doutorado em andamento: 3 – Doutorado completo: 4

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

Como evidenciado no quadro anterior, 9 dos 13 participantes são do sexo masculino, com predominância na faixa etária entre 25 a 35 anos de idade. No momento das entrevistas, todos os sujeitos possuíam mestrado completo, sendo que desses, três estavam em processo de

doutoramento e outros quatro já haviam finalizado o doutorado. Esse fato denota o alto grau de qualificação profissional dos docentes temporários, evidenciando a disposição em investir na carreira docente universitária. Essa confirmação torna-se relevante para a pesquisa, uma vez que pressupomos que com um nível de formação mais elevada, esses profissionais podem acessar recursos intelectuais mais críticos para perceberem, decodificarem e tecerem avaliações sobre suas condições e relações de trabalho.

Para melhor caracterizá-los quanto à trajetória profissional na docência no ensino superior, elaboramos um quadro com as informações obtidas no campo.

Quadro 8 – Caracterização da experiência no ensino superior dos docentes temporários participantes da pesquisa

Docentes temporários entrevistados	Tempo de docência no ensino superior
Charlott	6 anos
Adam	15 anos
Scott	6 anos
Natascha	8 anos e 5 meses
Robert	4 anos e 6 meses
Anthony	4 anos e 4 meses
Henry	1 ano
Ryan	4 anos
Sean	9 anos
Jhon	6 anos
Madeleine	9 anos
Brandon	3 anos
Sophie	5 anos

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

Ao observar o quadro que contém as informações quanto ao tempo de experiência no ensino superior dos docentes temporários, identificamos que o maior tempo de experiência é de 15 anos, seguidos por 9, 8, 6, 5 e 3 anos, sendo que o menor tempo é de 1 ano. Assim, a pesquisa conta com a participação de professores que, em sua maioria, acumulam uma grande experiência na docência no ensino superior.

Considerando que os sindicatos são espaços importantes de resistências e que as universidades pesquisadas possuem suas respectivas seções sindicais³⁷ ativas e um sindicato, julgamos ser importante para a pesquisa entrevistar os dirigentes sindicais. Nesse sentido, o objetivo foi compreender como os sindicatos avaliam e se posicionam em relação à contratação temporária, identificando as vantagens e desvantagens para os docentes

³⁷ As seções sindicais são filiadas ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) criado em 1988. A partir da transformação da Associação Nacional de Docentes (Andes-AD) em sindicato. No caso do Sindiprol/Aduel, identifica-se como sindicado, uma vez que não está filiado, até o momento desta pesquisa, a nenhuma central sindical.

temporários e para a universidade, além de apreender outros aspectos relacionados ao trabalho e a participação sindical desses docentes. Entrevistamos um dirigente sindical de cada seção e/ou sindicato, totalizando seis representantes.

Nesse sentido, foi elaborado um roteiro³⁸ específico, com questões semiestruturadas, que orientou a entrevista com os representantes sindicais. As entrevistas foram realizadas entre o segundo e o quarto bimestre do ano de 2018. Todas foram agendadas previamente. No quadro a seguir, consta a sistematização das seções sindicais³⁹ e do sindicato que integram a pesquisa:

Quadro 9 – Seções sindicais e sindicatos representantes dos docentes vinculados às universidades estaduais do Paraná que foram contemplados na pesquisa

Nome	Representação Sindical
Sesduem	Seção sindical que representa os docentes da UEM
Sinduepg	Seção sindical que representa os docentes da UEPG
Adunioeste	Seção sindical que representa os docentes da Unioeste
Sindiprol/Aduel	Representa os docentes das instituições de ensino superior, públicas estaduais, da região norte do Paraná. Sendo assim, representa os docentes da UEL, docentes da Uenp e docentes da Unespar que atuam no campus de Apucarana.
Sindunespar	Seção sindical que representa os docentes da Unespar
Adunicentro	Seção sindical que representa os docentes da Unicentro

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

Os convites dirigidos aos sindicatos para a participação foram realizados de forma oficial, via e-mail e contatos telefônicos disponíveis nas páginas oficiais de seções sindicais. Cinco seções sindicais e um sindicato designaram seus respectivos representantes para integrarem a pesquisa. Para facilitar a identificação das informações obtidas nessas entrevistas, optamos em utilizar os nomes das referidas seções sindicais para referenciar as informações e os relatos obtidos dos representantes sindicais, ou seja, ao longo da pesquisa utilizaremos os nomes das seções sindicais e do sindicato para indicar as fontes dos dados obtidos, via entrevista com os representantes sindicais. Tal escolha se dá, compreendendo que esses sujeitos são porta-vozes de coletivos, representam as concepções e visões dos sindicatos que os indicaram para os representarem.

³⁸ O roteiro da entrevista com os representantes dos sindicatos encontra-se no Apêndice A.

³⁹ Agradecemos a todas as seções sindicais e, consequentemente, seus respectivos representantes que se dispuseram a participar da pesquisa. Alguns o fizeram em dias de feriado, à noite ou em horários que seriam destinados ao descanso e/ou lazer.

Em síntese, o campo empírico da presente pesquisa está constituído da seguinte forma: levantamento dos dados referentes ao número de professores temporários e efetivos (totalizando um recorte temporal de 15 anos); entrevistas com 13 docentes com vínculo temporário; entrevista com 6 professores representantes das seções sindicais e sindicato ligados as 7 universidades estaduais do Paraná. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas em sua integralidade pela pesquisadora, totalizando 956 minutos de entrevistas.

O campo empírico foi encerrado tendo no horizonte o entendimento de que constitui um fenômeno social e historicamente condicionado, como nos esclarece Minayo (2014), e que sempre são possíveis novas inferências e descobertas. Nesses termos, no que concernem as entrevistas com os docentes temporários, damos o campo como encerrado quando identificamos a convergência e repetição das informações pertinentes aos aspectos das condições e relações de trabalho decorrente dos contratos temporários, indicando uma saturação nas falas dos entrevistados.

No que concerne à etapa de organização, sistematização e análise das informações coletadas, adotamos alguns procedimentos. Para a interpretação das informações qualitativas, utilizamos a análise de conteúdo. Segundo Gomes, “através da análise de conteúdo, pode-se caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. (GOMES, 2007, p. 84). Esse método possui três etapas que são: “pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial”. (BARDIN, 1979 *apud* GOMES, 2007, p. 161). A pré-análise é a etapa da organização do material coletado; a descrição analítica é quando é realizada a análise do material obtido embasado pelo referencial teórico; a interpretação inferencial é a etapa onde são feitas as reflexões e as conclusões a partir dos materiais, permitindo compreender, analisar e interpretar os dados obtidos. Assim, ao abordar a questão da forma de contratação flexível na docência do ensino superior, são levadas em conta as injunções, contradições, conflitos e possibilidades que permeiam esse processo.

As inferências resultantes desse processo analítico buscam compreender as especificidades, as homogeneidades e as diferenciações, incluindo informações ímpares, inerentes ao campo pesquisado. Diante do exposto, entende-se que o desenho metodológico apresentado denota o cuidado e o comprometimento pela busca da cientificidade da pesquisa.

Para o tratamento dos dados quantitativos, criamos um banco de dados em planilha do Excel, na qual organizamos e classificamos as informações, aplicando as fórmulas para posteriormente confeccionar os gráficos e as tabelas. A construção do panorama geral do quadro de docentes das sete universidades permite identificar qual é o percentual de

professores concursados e contratados atuantes nas universidades estaduais do Paraná no período analisado. Pressupomos que o percentual de professores temporários vem aumentando no decorrer dos últimos anos – 2002 a 2017 – indicando que essa modalidade de contratação está sendo utilizada de forma constante para suprir a falta estrutural de professores estatutários.

Importante frisar que, utilizamos a categoria de precariedade no trabalho para designar o movimento que vem ocorrendo nas últimas décadas de desestruturação do trabalho padrão, seguro, formal, estabelecido por prazo indeterminado. Assim, precariedade é entendida “como o resultado de um processo de fragilização do estatuto do emprego, o que tem levado a uma multiplicação das chamadas ‘formas atípicas de trabalho’.” (VARGAS, 2016, p. 321), as quais geralmente resultam em pioras das condições de trabalho. Também utilizamos o termo precarização para designar “o processo de redução ou supressão de direitos laborais, decorrentes da disseminação de formas de inserção no mercado de trabalho em substituição ao trabalho assalariado e às proteções a ele associada”. (GALEAZZI; HOLZMANN, 2011, p. 259-260).

Estabelecemos, após a organização, tratamento e pré-análise das informações coletadas na pesquisa de campo, dimensões e eixos de análise para conduzir as reflexões ao longo da tese, que podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Eixos e dimensões de análise elencados a partir do tratamento da pesquisa de campo

Dimensões de análise	Eixos de análise
Flexibilização contratual nas Universidades Estaduais do Paraná	Comportamento percentual da composição do quadro docente – estatutários e temporários – buscando mensurar se no período em questão o percentual de contratações temporária cresceu.
Precarização e precariedade no trabalho docente dos temporários	Inflexões que levam a contratação temporária na administração pública e sua utilização indiscriminada no estado do Paraná, reduzindo acesso a direitos e benefícios previstos para a categoria.
Condições e relações de trabalho dos professores temporários	Os reflexos da condição contratual nas condições e relações de trabalho (acesso a recursos físicos, distribuição das disciplinas e organização do trabalho).
Correlação de tempo de trabalho e de não trabalho	Correlação entre tempo oficialmente destinado para as atividades docentes e o tempo efetivamente demandado dos docentes.
Espaço de trabalho e de não trabalho	Os espaços físicos utilizados pelos docentes temporários para realizar as atividades concernentes à docência.
Intensificação e autointensificação do trabalho	Condição contratual e a influência na intensificação e autointensificação do trabalho docente dos temporários.
Instabilidade e incerteza do trabalho	As condições de instabilidade e insegurança no campo do trabalho como interferência em outras esferas da vida desses docentes.
Mobilização e participação sindical	Injunções que a flexibilização contratual traz para a mobilização e participação sindical dos docentes temporários.

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo. Adaptado de Maia (2014).

As dimensões e eixos que emergiram da pesquisa de campo serviram de diretrizes para as análises das condições e relações de trabalho dos professores temporários atuantes nas estaduais do Paraná e são analisados nos capítulos seguintes.

É importante registrar que a discussão sobre flexibilização contratual dos docentes é atravessada por outras temáticas, como a de gênero. Compartilhamos do entendimento de que esse debate é pertinente quando se pretende estudar as implicações que a contratação temporária provoca. No entanto, a lente adotada não teve a intenção de focar a questão de gênero. Buscamos ter o cuidado de atentar às especificidades do locus de pesquisa. Nesse sentido, levando em conta que as questões de gênero não constituíam objeto central da pesquisa e que não foram identificados, no campo, aspectos que demandassem a abordagem dessa perspectiva, ela não foi contemplada na presente tese.

1.3.1 Algumas Impressões sobre o Campo

A complexidade que envolve a pesquisa no campo acadêmico, especialmente quando se pretende identificar e analisar o trabalho docente temporário em um espaço em que coexistem trabalhadores estáveis e instáveis, nos fez atentar para o desafio que a temática envolve. Se for verdade que, os diferentes contatos quando da pesquisa de campo, sinalizaram para a importância da temática, também é verdade que na dinâmica cotidiana, dos departamentos e das universidades em si, não há espaços para reflexões sobre a situação do docente temporário, nem mesmo pelos próprios docentes em questão.

Ao convidar os professores com contratos de trabalho temporários a participarem da pesquisa, percebemos algumas resistências em relatar suas vivências laborais. Alguns só aceitaram falar após reafirmar o compromisso em não revelar nenhum fato que poderia identificá-los. Isso ao mesmo tempo, representou alguns limites na pesquisa, por exemplo, quando analisamos o número de disciplinas e consequentemente a rotatividade de ementas, não foi possível elencar as diversidades de disciplinas, e áreas distintas de suas formações que esses docentes são impelidos a assumir, a fim de garantir o sigilo de suas identidades.

Outra apreensão do campo está relacionada à dificuldade dos docentes temporários em mensurarem quantas horas de fato eles trabalham semanalmente. As respostas, em sua maioria, giraram no campo da percepção, da sensação de que trabalhavam muito e além dos seus regimes oficiais de trabalho sem, no entanto, conseguirem precisar exatamente o número de horas. Alguns relataram nunca terem feito essa contagem, enquanto outros tentaram fazê-la durante a entrevista. São aspectos que nos levam a refletir sobre o quanto pode ser extenuante

a jornada de trabalho de um docente, ao mesmo tempo em que parece não haver, para o grupo entrevistado, o hábito de contabilizar o quanto o trabalho está consumindo do seu tempo.

Ao serem solicitados a relatarem suas percepções sobre a condição de trabalhadores temporários, mesmo indicando vários reflexos, como insegurança, incerteza e precariedade, como veremos no decorrer da pesquisa, muitos verbalizaram que nunca haviam parado para refletir sobre suas condições.

Um ponto complexo da pesquisa consiste em evidenciar as condições e relações de trabalho em que o docente temporário está submetido, sem que isso signifique culpabilizar o docente estatutário, que possui condições de trabalho melhores e que, constantemente, necessita travar embates para frear as tentativas de desmonte de seus direitos conquistados, visto que, tais condições são necessárias para os professores universitários desenvolverem a produção científica do país, que como revelam os dados, mais de 90% é realizada pelas universidades públicas (federais e estaduais) do país. Mais do que direitos individuais de uma categoria profissional, tratam-se de condições que asseguram o papel de uma universidade, que vai além do ensino. Nesse sentido, o servidor público, professor do magistério superior, em muitos momentos atua na defesa do caráter institucional e compromisso que a universidade pública possui com a sociedade.

É importante não se deixar levar pela lógica da segmentação, da divisão que culpabiliza os próprios trabalhadores pelas contingências que levam a precarização e condições de precariedade do trabalho. Ao compreender o fenômeno aqui estudado pela lente da concorrência e culpabilização, as possibilidades de alteração desse cenário se reduzem. Ao mesmo tempo, é importante frisar que ao assumir essa perspectiva, não desconsideramos que os agentes atuam e exercem pressões, seja na legitimação ou da resistência quanto aos avanços da flexibilização contratual na realidade estudada. O cerne da questão não está em estabelecer disputas entre professores estatutários e temporários, indicando quem está mais intensificado ou em condições piores, mas em centrar em dimensões mais amplas que busquem construir reflexões que evidenciem ou refutem a nossa hipótese, qual seja, a vigência de um processo gradual de desestabilização dos estáveis nas universidades estaduais do Paraná com a consequente implementação de relações de trabalho flexíveis e precários em seu lugar. Situação que, em última análise, afeta o conjunto de trabalhadores vinculados a essas instituições e também a própria missão das universidades, que ultrapassa o ensino. Há uma dimensão que não pode escapar da observação quanto à natureza do trabalho docente universitário. Ou seja, os docentes, ao reivindicarem condições de trabalho, estão agindo para

assegurar condições para a pesquisa e extensão, indissociáveis do processo do ensino superior.

Isto posto, no próximo capítulo, tecemos reflexões sobre as reconfigurações do trabalho e seus consequentes avanços também para o setor público, com especial atenção para a questão da flexibilização do trabalho nesse setor. Também são tecidas reflexões sobre os fios condutores que levam a contratação flexível pela administração pública do Paraná, sendo evidenciados os aspectos legais que permitem essa forma de contratação. Analisamos as regras que regulam essa relação de trabalho e os critérios de seleção adotados pelas universidades estaduais para contratarem os docentes temporários, demonstrando o rigor da seleção e a incerteza da contratação.

CAPÍTULO 2 - REFORMAS NEOLIBERAIS, “ESTADO EMPRESARIAL” E A LÓGICA DA FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO NO SETOR PÚBLICO

O trabalho e as dimensões a ele relacionados estão em constante processo de mudanças, pois participa e integra a sociedade, influencia é influenciado pelas transformações tecnológicas, econômicas, políticas e sociais. Nessa lógica, as condições e relações de trabalho se alteram, modificam-se, recriam-se e reproduzem novas e velhas formas de exploração do trabalho. Assim, o conjunto de mudanças em escala global, tanto no âmbito político – com a intensificação dos ideais neoliberais –, como no âmbito do trabalho – nos quais novos modos de gestão e de controle, novas técnicas e tecnologias de produção e comunicação –, tiveram efeitos significativos na forma e na organização do trabalho, bem como no esgotamento do modelo de acumulação embasada no modelo fordista-keynesiano assentados em preceitos do Estado de Bem-Estar Social⁴⁰.

As transformações, impulsionadas por mudanças políticas, econômicas e sociais vivenciadas a partir da década de 1970, em âmbito mundial, são resultantes do modelo econômico praticado no capitalismo contemporâneo, denominado de flexível (SENNETT, 2010) ou de acumulação flexível (HARVEY, 2014)⁴¹, o qual remodela as relações de trabalho. De amplitude internacional, tais transformações são resultantes de um conjunto de medidas adotadas sobre a retórica do crescimento econômico pautado nos ideais neoliberais, tendo em seus bastidores a busca por remediar a crise estrutural vivenciada na década de 1970.

A reestruturação produtiva⁴² emergiu como uma alternativa de enfrentamento da crise, configurando-se como impulsionadora de inovações tecnológicas e organizacionais no âmbito

⁴⁰ No Brasil, o Estado de Bem-Estar Social não chegou a ser plenamente efetivado. A Constituição Federal de 1988 esboçou esse modelo de Estado, sem, no entanto, conseguir colocá-lo em prática em sua integralidade.

⁴¹ Segundo esclarece Harvey “A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores, como regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a ‘Terceta Itália’, Frandres, os vários vales e garagens do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados)”. (HARVEY, 2014, p. 140). Retomaremos essa discussão posteriormente.

⁴² Reestruturação produtiva, segundo Garay (1997) é o termo que engloba o grande processo de mudanças ocorridas nas empresas e, principalmente, na organização do trabalho industrial nos últimos tempos, via introdução de inovações tanto tecnológicas como organizacionais e de gestão, buscando-se alcançar uma organização do trabalho integrada e flexível. Segundo Antunes (2014) a reorganização do processo da produção como alternativa de enfrentamento da crise financeira ocorrida no final da década de 1970, levou a um

do trabalho. (POCHMANN, 2000). Ela demarca a crise do modelo de acumulação e produção fordista, impactando na gestão do trabalho, resultando na adequação do mercado financeiro e produtivo ao caráter flexível, permitido e potencializado pelas novas tecnologias. Outra faceta da reestruturação produtiva

[...] é a flexibilização que se processa nas formas contratuais, ampliando a absorção de força de trabalho por meio de formatos que podem aparecer como menos custosos e/ou mais facilmente dispensáveis, tais como a terceirização e os contratos temporários, entre outros modos possíveis de acordo com a legislação trabalhista vigente. (MAGNI, 2016, p. 2).

Harvey (2014) analisa que as décadas de 1970 e 1980 foram palcos de reestruturação econômica, reajuste social e político, criando as bases para a conformação de um novo modelo que se denomina de “acumulação flexível”. Esse novo modelo de acumulação flexível, caracteriza-se “por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ele se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos”. (HARVEY, 2014, p. 140), pela intensificação de inovações no campo organizacional, tecnológico, no comércio, nas comunicações, envolvendo mudanças rápidas nos padrões de desenvolvimento desigual – entre regiões geográficas e setoriais – e, principalmente, pelo surgimento de um sistema financeiro organizado globalmente, possuidor de enormes poderes de coordenação financeira. (HARVEY, 2014).

As pressões em torno do trabalho também são ampliadas, conformando processos de mudanças significativos no trabalho, antes organizado sobre as bases do fordismo. Esses processos de mudanças são disseminados pelo capital, como inevitáveis, uma vez que a acumulação flexível se assenta sobre as bases da produção flexível, apoiada na flexibilização dos processos de trabalho. Nesse sentido, o modelo de acumulação flexível tem na flexibilização a sua essência principal, revelando-se de diversas modalidades no âmbito do

movimento que ficou conhecido como reestruturação produtiva. As adoções de novas tecnologias, enxugamento das fábricas, eliminação de postos de trabalho, foram algumas das medidas de orientação nesse processo. “A reestruturação produtiva envolve 5 dimensões: 1) as inovações nos equipamentos e materiais; 2) a mudança na relação entre empresas (por um lado, fusões, joint venture, compartilhamento de projetos etc. e, por outro, externalização e horizontalização da empresa); 3) novos métodos de organização da produção (*just in time*, *kanban*, qualidade total, manutenção preventiva etc.); 4) novos métodos de organização do trabalho (trabalho em grupo, polivalência etc.); e 5) inovações na gestão do trabalho (adoção de métodos “participativos” e de envolvimento do trabalhador com a empresa)”. (SALERNO, 1992; KREIN, 1996 *apud* KREIN, 2013, p. 29).

trabalho – flexibilização das jornadas de trabalho; flexibilização contratual; flexibilização na composição do quadro de trabalhadores conforme as necessidades flutuantes do mercado; flexibilização dos processos de trabalho; flexibilização dos direitos sociais vinculados ao trabalho.

Como consequência do aumento da mobilidade e flexibilidade que os novos arranjos possibilitam, ocorreu aumento dos índices de desemprego, desestruturação dos sindicatos, desregulamentação das relações de trabalho e intensificação das terceirizações das etapas de produção. Essa conjuntura constrange os trabalhadores a aceitarem condições, regimes e contratos de trabalho cada vez mais flexíveis, desenhando um quadro de “redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado”. (HARVEY, 2014, p. 143). Como resultante desses fatores, a forma organizacional do trabalho delinea-se por um crescente movimento de flexibilização que adentra diferentes setores – inclusive no setor público – tanto nos países capitalistas centrais quanto nos países em desenvolvimento. Com singularidades de acordo com cada contexto e espaços temporais diferenciados, a flexibilização no âmbito do trabalho é legitimada pela busca de lucro pelo capital e é apresentada sobre a retórica de modernização da organização e as relações de trabalho. (KREIN, 2007). Mesmo no setor público, que à primeira vista não é motivado pela busca do lucro, a flexibilidade foi colocada como sinônimo de relações de trabalho mais modernas e “eficientes”.

Segundo Holzmann e Piccinini, flexibilização no contexto do trabalho é “o conjunto de processos e de medidas que visam alterar as regulamentações concernentes ao mercado de trabalho e as relações de trabalho”. (HOLZMANN; PICCININI, 2011, p. 196). Desprovida de caráter positivo, a flexibilização no âmbito do trabalho, quase sempre implica em prejuízos para os trabalhadores. Sendo assim, as propostas de flexibilização vão à contramão dos direitos e proteções que os trabalhadores conquistaram ao longo do século XX na regulação da venda da sua força de trabalho, bem como das garantias, serviços e benefícios vinculados à condição de trabalhadores. Partindo do pressuposto que as características predominantes, no pós-Segunda Guerra Mundial, eram contratos de trabalho por tempo indeterminado com longa permanência em um mesmo emprego, jornada de trabalho por tempo integral e acesso às proteções previstas legalmente em cada país, ter que se flexibilizar é contrapor-se a esse padrão. (HOLZMANN; PICCININI, 2011).

No caso das universidades públicas, o seu papel foi delineado em um quadro de desenvolvimento social e de Estado Social e avanços da democracia, nesse contexto, a sociedade era o principal referencial da universidade. Com caráter de direito humano

fundamental e público, a universidade é uma “instituição social, educativa, cultural e científica, criada e mantida pela sociedade para formar pessoas aptas ao desenvolvimento da cidadania e da coesão social, por meio da produção e irradiação do conhecimento”. (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 594). Também as universidades passam a ser afetadas pela flexibilização, impactando nas condições de trabalho e as relações nesses espaços, como analisa Chauí (2000).

A flexibilização foi concebida a partir da crise dos anos 70, como alternativa para impulsionar as nações na nova ordem econômica. Revestida sobre a tônica da modernização e desenvolvimento, a flexibilização:

[...] aparece como ‘resposta’ a um ambiente em que tende a se intensificar a concorrência intercapitalista, num contexto de instabilidade e baixo dinamismo do produto, crescente importância do capital financeiro (financeirização), prevalência de políticas econômicas restritivas voltadas ao controle da inflação e elevação do desemprego. (KREIN, 2007, p. 1).

Nessa perspectiva de Krein (2007), a flexibilização é uma agenda demandada pelas transformações no sistema capitalista contemporâneo e que possui implicações mundiais. “É uma agenda que afeta as bases da sociabilidade da sociedade contemporânea, redefinindo o papel do Estado e o perfil da classe trabalhadora, com importantes impactos nas instituições, especialmente no sindicalismo”. (KREIN, 2007, p. 11). O Estado, alicerçado no receituário neoliberal, passa a regular em patamares mais baixos as relações trabalhistas, criando as bases necessárias para a disseminação da flexibilidade.

Krein (2007) indica três formas de flexibilidade sendo elas: a) Flexibilidade numérica: consiste na ampliação da liberdade dos empregadores para organizar o número de funcionários, podendo contratar e despedir conforme sua demanda produtiva; b) Flexibilidade funcional: refere-se à reorganização das forças de trabalho internas, possibilitando a flexibilidade da jornada de trabalho, das funções e dos salários visando adaptar a força de trabalho aos ciclos de alta e baixa na produção; c) Flexibilidade jurisprudencial: trata-se das resoluções privadas adotadas para solucionar os conflitos de trabalho. Refletindo sobre nosso objeto de estudo e tendo como suporte as formas de flexibilidade apontadas por Krein (2007), seria possível identificar que a contratação temporária de docentes por parte do Estado configura-se, em parte, como uma flexibilidade numérica, pois usando de artifícios previstos em Lei para contratações emergenciais, o Estado aciona esse dispositivo para atender às demandas de mão de obra para as suas instituições. A flexibilidade funcional também está presente nessa forma de contratação, como veremos posteriormente.

Nesses termos, Holzmann e Piccinini (2011) indicam que a flexibilidade ocorre na dimensão macrossocial, com “desregulamentação do contrato de trabalho, incidindo predominantemente, em perdas, para os trabalhadores, de direitos laborais e dando aos contratantes maior flexibilidade de ajustamento de pessoal empregado”. Também na dimensão microssocial, com “variação no número de trabalhadores, cujos aumentos ou reduções vão sendo adequadas às necessidades de produção”. (HOLZMANN; PICCININI 2011, p. 197).

O movimento de reestruturação econômica, política e de reajuste social, vivenciado internacionalmente, chega ao Brasil mais fortemente na década de 1990. Os efeitos colaterais desse processo impactam significativamente os trabalhadores, principalmente devido às especificidades do processo sócio-histórico de estruturação do mercado de trabalho brasileiro⁴³. Bridi (2006) esclarece que no contexto nacional, o processo de flexibilização dos contratos de trabalho teve no Estado um agente colaborativo⁴⁴. Sobre o pretexto de combater o desemprego e retomar o crescimento econômico, em 2017, foi aprovada a Reforma Trabalhista – instrumentalizada pela Lei n. 13.467 (BRASIL, 2017)⁴⁵ – está operando profundas mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Também no ano de 2017, o governo federal sancionou a Lei n. 13.429/2017 (BRASIL, 2017), que regulamenta a terceirização das atividades-fim e amplia o prazo para contratação temporária. Essa legislação implicará em consequências drásticas para os trabalhadores, principalmente para os do setor público, uma vez que o Estado poderá terceirizar toda a oferta de serviços que ainda está sobre sua responsabilidade, desenhando um cenário crítico para os trabalhadores desse setor. No que

⁴³ Krein (2007), explica que desde suas origens, o mercado de trabalho nacional apresenta certo grau de flexibilidade, haja vista que sempre foi assegurado ao empregador organizar o valor da remuneração, bem como o número de empregados. Reflexões tecidas sobre os fatores que facilitaram a estruturação de um mercado do trabalho com fortes tendências à flexibilização denotam três principais pontos: a) a constante existência de um excedente estrutural de força de trabalho; b) inexistência da democracia no momento de estruturação do mercado de trabalho; c) permissibilidade legislativa que facilita a dispensa do trabalhador. (KREIN; CASTRO, 2015). Ingredientes esses presentes no mercado de trabalho brasileiro, assim concorda-se com a afirmativa de Krein de que existe um padrão flexível da regulação do trabalho na legislação brasileira, pois “apesar da existência de uma regulação do trabalho (com normas e instituições) há um caráter flexível e precário no mercado de trabalho brasileiro”. (KREIN, 2007, p. 26).

⁴⁴ Bridi (2006) indica a elaboração e aprovação de legislações que contribuíram para a ampliação da flexibilização — a aprovação da Lei n. 9.601/1998, que regulamenta o contrato por tempo determinado; a Portaria n. 2, de 29 de junho de 1996, que prevê o trabalho temporário; a Lei n. 9.061/1998 e a Medida Provisória n. 1709/1998 que substitui o pagamento das horas extras pelo banco de horas.

⁴⁵ Dentre as mais de 100 mudanças constam a legalização do trabalho intermitente, o contrato por jornada de trabalho — o chamado contrato zero hora — a “prevalência do negociado sobre o legislado”, sendo que as negociações de âmbito individual devem ter prevalência sobre as previstas legalmente, além da responsabilização do trabalhador pelo pagamento de honorários judiciais. Esses são apenas alguns pontos modificados pela referida reforma, demonstrando o alarmante ataque aos direitos trabalhistas.

tange ao nosso objeto de estudo, os professores que são contratados diretamente pelas universidades poderão ser admitidos de forma terceirizada, deixando-os ainda mais vulneráveis na relação laboral.

As alterações na legislação indicadas fomentam as modalidades de contratações flexíveis. Concordamos com Krein (2013) em sua afirmação de que a flexibilização na forma de contratação constitui resultados das mudanças legislativas, permitindo que o mercado de trabalho seja operado pelos agentes econômicos – acrescenta-se aqui também o Estado – por meio de brechas nas legislações em contextos de estagnação econômica. O Estado configura como agente corresponsável nesse processo, atuando na regulação da organização do mercado de trabalho, regulando as contratações flexíveis, denominadas de contratações atípicas, as quais passam a ser previstas em Lei e apesar de reduzirem direitos, configuram o quadro de trabalho formal. Assim, no Brasil, estão previstas as seguintes modalidades de contratação atípicas:

[...] temporário, prazo determinado, safra, obra certa, setor público municipal, estadual e federal, o primeiro emprego, e o trabalhador rural sem carteira. Além disso, há outra categoria denominada de servidor público demissível (não concursado, temporário, agente de saúde, comissionado etc.). (KREIN; CASTRO, 2015, p. 11).

O mercado de trabalho nacional compõe-se por diferentes formas de contratação, resultantes das políticas macroeconômicas adotadas e aliadas a um baixo poder de resistência dos trabalhadores devido à sua estruturação historicamente frágil. As formas mais expressivas de flexibilização presentes são:

Terceirização, subcontratação, pessoa jurídica (PJ), cooperativa, sócio, parceria, consórcio de empregadores, autônomos, **contrato por prazo determinado**, estágio, contrato parcial, contrato de experiência, contrato por obra certa, contrato de safra, empreitada, **contrato temporário**, motoboy, caminhoneiro autônomo, integrado, trabalhador avulso, trabalhador em domicílio, teletrabalho, consultoria, facçãoismo e *free lance*. (KREIN, 2013, p. 115, grifo nosso).

As modalidades descritas por Krein (2013) demonstram estratégias adotadas como alternativas a relação de emprego formal de maior qualidade, com contrato por tempo indeterminado, vinculados às seguranças previstas legalmente. Nesses termos, o contrato temporário está em oposição às formas típicas cunhadas do fordismo – padrão de contratação estruturado no pós-guerra, com proteções trabalhistas e sociais.

No setor público, a inserção da flexibilização no trabalho foi influenciada, em níveis e intensidade distintos, pela conjuntura de mudanças e também pelas reformas do Estado

iniciadas na década de 1990, orientada pelos parâmetros neoliberais que serviram de sustentação e legitimação para esse processo. A agenda da flexibilização, que de início estava fortemente presente no setor privado, também passa a ser vivenciada no setor público, afetando as condições e relações de trabalho dos empregados públicos, como demonstrou Braunert (2018). Krein (2013) analisa que a flexibilização na forma de contratação no setor público, ocorre por meio da terceirização via contratação por tempo determinado e contratos temporários, assim como também por outras modalidades que são regidas por leis específicas. Deste modo, ao articular essa discussão com o contexto de pesquisa, tem-se que a ocorrência da contratação de docentes temporários configura-se como uma forma de flexibilização contratual no setor público.

Na construção de reflexões que possam captar mais profundamente as mudanças nas relações de trabalho dentro do Estado, faz-se necessário considerar a crise política e funcional do Estado motivada pelo neoliberalismo, bem como as contradições e disputas políticas entre os agentes internos e externos ao Estado, alocados em diversos espaços institucionais e níveis administrativos. Assim, consideramos que fatores internos (disputas entre grupos políticos, projetos de governo, aprovação ou alterações nas legislações, entre outros) e externos (orientações das agências e órgãos financeiros multilaterais), e organização do Estado influenciam nas condições e relações de trabalho no setor público.

Assim sendo, é necessário traçarmos algumas considerações sobre o neoliberalismo e sua influência nas reformas do Estado, implicando em injunções conjunturais que possibilitaram o estabelecimento de novas formas de gestão, reorganização e reestruturação do trabalho no setor público.

2.1 REFORMAS NEOLIBERAIS E O NEXO DA FLEXIBILIZAÇÃO NO SETOR PÚBLICO

Nas produções científicas, muito já se discutiu sobre o neoliberalismo e as nefastas consequências que as políticas de austeridade pautadas pela lógica de redução do Estado, propagadas pelos seus defensores, causaram, e ainda vem causando, nos diferentes contextos socioeconômicos dos países. Para a presente tese, acionamos alguns pontos que consideramos importantes para a compreensão do contexto de inserção e ampliação da flexibilidade do trabalho também no setor público, como exemplo: o processo de depreciação do Estado; a “satanização” do serviço público e o desprestígio de seus trabalhadores; o estabelecimento do “Estado empresarial”; a valorização e adoção pelo Estado das práticas gerenciais do trabalho

do modelo empresarial privado, afirmado como de “sucesso”. O aporte teórico sobre o neoliberalismo sinaliza os reflexos para o Estado⁴⁶ e consequentemente isso traz impactos no contexto do trabalho no setor público. Consideramos que o ideário neoliberal é o germe que embasa e legitima as mudanças no tamanho e no papel do Estado e a adoção de ações que levam à desresponsabilização quanto às políticas de cunho social, e consequente redução do seu quadro de pessoal efetivo. Tal abordagem nos possibilita desvelar a conjuntura que possibilitou o processo de flexibilização do trabalho dentro do setor público, esfera em que se situa nosso objeto de estudo.

De proporções mundiais, o neoliberalismo é um movimento ideológico e político com fortes alegações de que os gastos do Estado inibem o desenvolvimento econômico. Defende a retirada do Estado do campo da economia e a redução nos gastos públicos com serviços sociais. Segundo Anderson (1996), o neoliberalismo – diferente do que o nome sugere –, não se trata de um novo liberalismo, mas sim de um movimento ideológico, político e economicamente organizado em escala mundial. Nas palavras do autor: “Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”. (ANDERSON, 1996, p. 22). Assim, a programática neoliberal busca legitimar e manter o desenvolvimento da globalização econômica, naturalizando as desigualdades sociais como algo necessário ao bom desenvolvimento do capitalismo. Nesse contexto, “o Estado está no centro da disputa neoliberal, pois como movimento político-ideológico visa essencialmente usar o poder político para dar liberdade de ação para o grande capital”. (COSTA, 2006, p. 77).

Nas regiões de capitalismo mais avançado, a ideologia neoliberal se fez mais forte nos anos de 1980. O colapso do “socialismo real” e do “modelo soviético” fomentaram o avanço do neoliberalismo em escala global. (ANDERSON, 1996). Borón (1996) elucida que o processo de direitização política e ideológica no ocidente, nos anos de 1980, proporcionou

⁴⁶ Na presente pesquisa, o Estado ocupa um espaço importante, figurado também como empregador, assim, é importante sinalizar que a nossa compreensão de Estado se dá pela perspectiva gramsciana, na qual o Estado é qualificado como Estado Ampliado, sendo este um conjunto das duas esferas, sociedade política (esfera estatal, que tem como função a dominação de uma classe) e sociedade civil. Para Gramsci, o Estado é a junção da sociedade política com a sociedade civil, sendo ainda, um espaço contraditório de disputa de hegemonias, de poder e de ideologias (BOBBIO *et al.*, 1994). É nesse espaço que as lutas e disputas ocorrem e onde são gestadas as ações voltadas para suas resoluções. As reflexões tecidas ao logo do presente estudo são realizadas tendo como pano de fundo, duas compreensões que são essenciais: a de que o Estado é permeado por contradições, disputas de projetos, relações antagônicas e conflituosas; e de que a sociedade capitalista transformou o trabalho em mercadoria e superexplora aqueles que dependem da venda da sua força de trabalho para a manutenção da vida, isto é, da classe trabalhadora.

uma conjuntura favorável para o desenvolvimento da valorização exacerbada do funcionamento autônomo do mercado e, concomitantemente, a desvalorização e satanização do Estado, sendo este responsabilizado pelos infortúnios que atingem a sociedade capitalista. Em relação à América Latina, o neoliberalismo se faz presente fortemente a partir da década de 1990. Porém, já na década de 1980, Chile, México e Argentina deram início às experiências de reforma do Estado, embasados no receituário neoliberal⁴⁷.

No que se refere ao Brasil, a agenda de reformas neoliberais foi gestada na década de 1990, na qual a redução do Estado é apresentada como condição indispensável para a inserção do país na globalização econômica. O Brasil passa a assumir a agenda neoliberal de reforma do Estado em um momento incongruente, pois vivencia o recém-processo de redemocratização que resultou na aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O processo de elaboração e aprovação da Constituição Federal envolveu vários segmentos e movimentos da sociedade civil, os quais buscavam garantir a inserção das suas demandas no texto constitucional. Tal processo culminou na expansão de uma gama expressiva de direitos em nos quais o Estado figura como o principal responsável. Carvalho (2015) afirma que a Constituição Federal de 1988 ampliou, mais que qualquer outra, os direitos sociais. Para atender as demandas colocadas pelo texto constitucional, a ampliação do seu quadro de trabalhadores é condição essencial. Paradoxalmente, a conjuntura econômica era desfavorável e a Constituição Federal “nasceu marcada pela sua contradição histórica, fruto da mobilização popular, da democratização da sociedade, num contexto em que a ofensiva neoliberal cobrava a redução do Estado na regulação econômica e social”. (COSTA, 2006, p. 148). As ideias de redução do Estado e políticas de austeridade, – ajustes fiscais e cortes nos gastos públicos – embasadas no ideário neoliberal, encontram solo fértil no contexto nacional devido aos resultados econômicos das décadas de 1980 e 1990⁴⁸.

São nos governos de Fernando Collor de Mello (PRN), em 1989, e Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que o Brasil adere aos postulados neoliberais presentes no

⁴⁷ Importante salientar que a análise da crise do Estado dos países da América Latina deve ser feita de forma diferenciada, pois nesses países não se efetivou um sistema de proteção social. Assim, a crise do financiamento do Estado nesses países tem particularidades específicas, não podendo ser vinculada aos gastos exorbitantes com o sistema de proteção social, como defendiam os neoliberais. “As razões da crise financeira do Estado estão relacionadas ao sistema da dívida pública (interna e externa) e da subalternidade dos países em desenvolvimento dentro da economia mundial”. (COSTA, 2006, p. 215).

⁴⁸ Vivenciava-se o descontrole da inflação e a crise do setor público provocada pelo endividamento público, o qual, em sua maioria, foi contraído para dar solvência ao setor privado que se endividou com a crise dos juros internacionais e do choque do petróleo da década de 1970. (COSTA, 2006).

Consenso de Washington⁴⁹. Collor dá impulso ao processo de desestatização por meio da criação do Programa Nacional de Desestatização, regulado pela Lei n. 8.031/1990 (BRASIL, 1990). O programa tinha entre seus objetivos, reduzir a dívida pública, modernizar a indústria nacional, retomar o investimento das empresas privadas e transferir para a iniciativa privada a condução de setores que eram administrados pelo Estado. (COSTA, 2006).

O contexto é marcado pela desvalorização do setor público e do conjunto de seus trabalhadores, descrevendo o Estado como ineficiente e caro. Para tanto, era necessário operar reformas no Estado. Eleito em 1989, com o slogan: “Caça aos marajás”, Collor promoveu uma verdadeira campanha de culpabilização e desqualificação dos servidores públicos, afirmando que essa categoria era responsável pelos rombos nos cofres públicos (COSTA, 2006). Segundo Marcelino (2003), a reforma administrativa de Collor teve início com uma reestruturação ministerial, a qual reduziu de 18 para 12 ministérios. A desestruturação do aparato governamental:

[...] afastou, até janeiro de 1991, 221.308 servidores e extinguiu vagas no serviço público; desse total, 134.912 servidores foram demitidos, 33.174 aposentados e 53.222 foram colocados ‘em disponibilidade’, uma solução administrativa adotada pela reforma, que significou, na realidade, colocar os servidores em casa, recebendo sem trabalhar, uma vez que o Supremo Tribunal Federal julgou inconstitucional a redução dos seus vencimentos. (MARCELINO, 2003, p. 649).

Assim, no campo do trabalho no setor público, a conjuntura é permeada por disputas políticas e ideológicas, por contestações das recentes conquistas aprovadas na Constituição Federal e expressas nas leis ordinárias. Nas palavras de Braunert, o “empregado público passa

⁴⁹ Consenso de Washington foi o nome dado à reunião realizada em novembro de 1989, na cidade Washington, capital dos Estados Unidos. De caráter acadêmico e não deliberativo, participaram representantes do governo dos Estados Unidos, dos organismos financeiros internacionais (FMI, Banco Mundial e BID) que eram especializados em assuntos latino-americanos. “O objetivo do encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, sob o título ‘*Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*’, era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos”. (BATISTA, 1994, p. 5, grifo do autor). Segundo Negrão, o Consenso de Washington apresentou nove propostas que favoreceriam o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos. São elas: “1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o *déficit* público; 2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; 3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 4. Taxa de câmbio competitiva; 5. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; 6. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 7. Privatização, com a venda de empresas estatais; 8. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; 9. Propriedade intelectual”. (NEGRÃO, 1998, p. 31). Assim, os países deveriam seguir tais recomendações para que pudessem conseguir empréstimos, auxílios e aprovações dos investidores.

a figurar, no imaginário social, de maneira caricata como alguém que ‘faz corpo mole’ para o trabalho e presta maus serviços à população, ao mesmo tempo em que dispõe de uma estabilidade quase inabalável”. (BRAUNERT, 2018, p. 32).

O trabalho no setor público tem como marco regulatório a Constituição Federal (Art. 37, inciso II), que estabelece a obrigatoriedade da realização e aprovação em concurso público para investidura em cargo ou emprego público, como expresso na referida constituição (BRASIL, 1988), e a aprovação da Lei n. 8.112 (BRASIL, 1990), que estabelece o Regime Jurídico Único dos servidores civis. Essa última dispõe sobre os preceitos legais que regulam o trabalho formal e protegido nas três esferas administrativas, também estabelece os deveres e direitos dos servidores como: a forma de ingresso em cargos públicos por meio de concurso público; prevê a estabilidade de vínculo e isonomia salarial para funções equivalentes; regula as promoções e remunerações, bem como as penalidades, os processos administrativos e a aposentadoria dos trabalhadores do setor público. Bernardo e Bridi (2019) analisam que os marcos regulatórios possibilitaram no âmbito jurídicos:

[...] dentro do direito público o princípio da isonomia, objetivando garantir a igualdade de acesso aos cargos e empregos públicos, dificultando práticas como nepotismo e protecionismo. Nesses termos, a realização de concurso público – de natureza jurídica, de processo administrativo e de gestão – estabelece critérios e regras que conduziram a seleção dos trabalhadores para funções e atribuições concernentes aos cargos e empregos públicos vinculados a administração pública direta e indireta dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BERNARDO; BRIDI, 2019, p. 3).

Com a incorporação no serviço público por meio de concurso público, o trabalhador acessa um conjunto de direitos⁵⁰, sendo a estabilidade o mais questionado pelos segmentos neoliberais. A estabilidade é uma garantia constitucional, acessada após o servidor cumprir o estágio probatório, o qual é composto por avaliações no período de 3 anos no exercício ou função em que foi admitido. Ao adquirir a estabilidade, a demissão imotivada – como ocorre no setor privado – não é permitida, sendo autorizada somente em casos especiais, “como a de sentença judicial transitada e julgada ou por meio de processo administrativo disciplinar em que deve ser assegurada a ampla defesa ao trabalhador”. (BERNARDO; BRIDI, 2019, p. 3). A estabilidade, questionada por amplos setores da sociedade, possibilitou aos trabalhadores

⁵⁰ Os quais “podem ser diferenciados a depender da esfera administrativa a qual está vinculado — esfera municipal, estadual ou federal — pois cada esfera é responsável por elaborar e aprovar as regras gerais para seus servidores, mas tais direitos não podem ser regulados em níveis inferiores que os previstos constitucionalmente”. (BERNARDO; BRIDI, 2019, p. 3).

do setor público, ocuparem status de trabalhadores estáveis e seguros, bem como, em certa medida, melhores remunerações quando comparados aos demais contingentes de trabalhadores que compõem o mercado de trabalho brasileiro, no qual, como analisa Krein (2013), tem na flexibilidade uma de suas características fundantes.

A existência de um aparato legal que normatiza o trabalho no setor público não impediu a flexibilização do trabalho nesse setor, pois novas normas jurídicas foram instituídas sobre a retórica de tornar o serviço público mais “ágil”, “moderno” e “eficiente”, inserindo modalidades de vínculos diversificados eivadas pela precariedade.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o Brasil avançou nas ações de recorte neoliberal, acentuando a abertura econômica. Com a legitimidade adquirida pela tese de que o mercado é mais eficiente, o governo FHC propôs a reforma do Estado, expressa em um documento denominado “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”. Tal documento atribuía a crise do Estado à ineficiência em atender as demandas a ele apresentadas, e ao seu gigantismo, gerando a crise fiscal. Também foram apontados como fatores que levaram à crise: o esgotamento do modelo de substituição de importações e o centralismo administrativo. A solução apresentada para a crise, denominada como crise fiscal, era a reforma do aparelho do Estado. Para tanto, era necessário diminuir a intervenção do Estado na economia, transferindo para o mercado as áreas que poderiam ser administradas por ele, cabendo ao Estado atuar como subsidiário nas áreas sociais como educação, saúde, cultura e pesquisa científica. A “arquitetura da reforma do Estado foi construída pelo conjunto das reformas: administrativa e previdenciária, bem como privatização, terceirização e publicização dos serviços públicos”. (COSTA, 2006, p. 187).

FHC manteve a dinâmica de inserção do país de forma subalterna na economia mundial. Fomentou a abertura irrestrita da economia, privatizou setores públicos, que antes eram tidos como estratégicos no processo de crescimento econômico do país. Seu projeto político foi alicerçado na centralidade da estabilização econômica, atuando de forma residual no campo social por meio de programas fragmentados, assistemáticos e seletivos. (COSTA, 2006; COUTO, 2010).

O governo FHC dá sequência à desvalorização do servidor público – iniciada por Collor – criando um amplo programa de esvaziamento do Estado (empresas e instituições) com terceirizações, extinções de cargos vagos, substituições de cargos desocupados em decorrência de aposentadorias, por contratações indiretas, ou seja, terceirizados. Estratégias como desvalorização salarial, exonerações, plano de demissões voluntárias dos servidores federais – que se refletiu nas demais esferas administrativas – e mudanças nas regras para

aposentadoria, fomentaram a desestabilização e desvalorização do trabalhador público perante a sociedade. Assim, a contenção de novos servidores por concurso público e o aumento das aposentadorias motivadas pelas reformas previdenciárias e pelas expectativas de perdas salariais, significaram ações representativas de redução do pessoal. (CARDOSO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011). Esses trabalhadores eram apontados como os grandes vilões da crise do Estado. Assim, por meio da execução do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), elaborado por Bresser-Pereira, o qual foi fomentado pela conformação de um aparato legal, em que medidas provisórias, projetos e emendas constitucionais foram editadas com a justificativa de modernizar e deixar mais eficiente o serviço público. Como consequência, surgiram novas modalidades de contratações nesse setor, como alternativas ao concurso público, como veremos no decorrer da pesquisa.

O contexto do segundo mandato do governo FHC é de “séria crise cambial, prevalece uma orientação fiscalista, caracterizada por fortes restrições ao gasto com pessoal. Tal orientação culminaria, em 2000, com a edição da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que consolidou vários dispositivos legais anteriores”. (CARDOSO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 43). A Lei Complementar n. 101/2000, denominada de Lei de Responsabilidade Fiscal, com vigência nas três esferas administrativas, alterou a forma de conduzir a gestão financeira do Estado, introduzindo a transparência e a limitação orçamentária. Dentre outros aspectos da LRF, constam as definições e limites com as despesas de pessoal, estabelecendo os percentuais permitidos em cada esfera:

Art. 19. Para os fins do disposto no caput do art. 169 da Constituição, a despesa total com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita corrente líquida, a seguir discriminados: I – União: 50% (cinquenta por cento); II – Estados: 60% (sessenta por cento); III – Municípios: 60% (sessenta por cento). (BRASIL, 2000).

No entendimento de Druck, a LRF no campo do trabalho, no setor público, objetivou conter os gastos com “o funcionalismo público, inibiu a realização de concursos públicos e incentivou a terceirização, pois as despesas com a subcontratação de empresas, a contratação temporária, emergencial e de comissionados não são computadas como pessoal”. (DRUCK, 2015, não paginado). O resultado foi a criação de múltiplas modalidades de terceirizações na esfera pública, como exemplifica Druck: “concessão, permissão, parcerias, cooperativas, ONGs, Organizações Sociais e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público”, conformando um cenário em que frações dos serviços públicos não são mais executadas por trabalhadores concursados, mas sim, “pelos mais diferentes tipos de trabalhadores, em geral

empregados de forma precária, com contratos por tempo determinado, por projetos, sem os mesmos direitos que o funcionário público e com salários mais baixos”. (DRUCK, 2015, não paginado). Assim, a lógica de enxugamento do Estado aciona formas mais frágeis e inseguras para recompor e substituir os trabalhadores admitidos por meio de concursos públicos.

De cunho gerencial, e embasada nas ideias neoliberais, a reforma administrativa realizada pelo governo FHC insere no setor público, a racionalidade de gestão empresarial – eficiência e produtividade – pautada pelos fundamentos da eficiência administrativa, da redução dos custos com pessoal e dos gastos com os serviços prestados. A reforma objetivou a redução do tamanho do Estado “com a diminuição do número de funcionários públicos, extinção de entidades estatais e a privatização de empresas públicas”, visando um “Estado menor, porém mais forte e ágil”, pois o Estado deveria “ficar menor na área social e mais forte na organização das condições gerais para a manutenção do lucro privado”. (COSTA, 2006, p. 175). Sobre o argumento da busca pelo ajuste fiscal, a reforma concentrou-se na redução de serviços ofertados pelo Estado, principalmente na oferta de serviços sociais e diminuição do quadro de funcionários públicos. Dados da pesquisa de Magni (2016) sobre flexibilização e precarização nos serviços públicos, apontam uma vertiginosa redução do número de servidores ativos no Brasil entre o período de 1990 a 2002, assim como mostra um resfriamento na inserção de trabalhadores via concurso público. Cardoso Júnior e Nogueira (2011) afirmam que devido ao processo de desestatização, em 1991, ocorreu uma redução substancial no contingente de trabalhadores celetistas contratados por empresas de economia mista do governo.

As ações, na direção de reformar o Estado, pressionaram um movimento de controle do crescimento dos servidores públicos, implicando:

[...] em várias consequências, das quais importa destacar a não-reposição de quadros de quando de processo de aposentadoria e o não-aumento de contratações quando da expansão de serviços. Tal movimento de controle da expansão dos quadros do Estado impôs na sobrecarga de trabalho sobre os ombros daqueles servidores públicos que permaneceram em seus postos. Em outras palavras, gerou um processo de intensificação. (DAL ROSSO, 2008, p. 122).

As motivações para tais rearranjos têm em seu bojo as disputas pelos fundos públicos, sendo que a busca pelo equilíbrio fiscal das contas públicas, para garantir o pagamento da dívida pública, configura como a principal prioridade. As políticas de austeridade e a reorganização do Estado, no sentido de cortar “gasto”, são os caminhos apontados pelos organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário

Internacional). Carleial (2017) analisa que, em um contexto de economia financeirizada e globalizada, a disputa pelo fundo público, “que é a luta de classe que importa, acirra-se”, é importante para os organismos internacionais, a fim de que o país subdesenvolvido e endividado garanta “que o Estado seja capaz de honrar o pagamento dessa dívida a seus credores internos e externos”. (CARLEIAL, 2017, p. 108). Partindo do pressuposto de que as ocupações no setor público têm como um de seus determinantes a “disponibilidade orçamentária para custeio e investimento”, e a “dimensão financeira da manutenção de pessoal ativo e inativo depende das três dimensões de políticas públicas” – políticas administrativas, previdenciárias e fiscais – as disputas políticas pelos fundos públicos direcionam as prioridades de investimentos. (CARLEIAL, 2017, p. 108). Assim, concordamos com a análise de Noletto e Oliveira (2019) que diz “as decisões de se promover um ou outro investimento e gasto público estão assentadas no modelo de Estado ratificado por grupos que o mantêm e estão no poder, que têm uma ideologia e um entendimento sobre o Estado e suas funções.” (NOLETO; OLIVEIRA, 2019, p. 429).

Nesses termos, as reformas empreendidas foram conduzidas em sintonia com o receituário neoliberal. Longe de significar a retirada do Estado diante do mercado, concordamos com as análises de Dardot e Laval (2016) de que foram os Estados que inseriram e disseminaram, em todos os âmbitos, a lógica da concorrência baseada no modelo empresarial, submetendo, até mesmo, o próprio Estado a essa lógica. O Estado, aqui, ocupa um importante papel no capitalismo financeiro, regulador, guardião das regras, assim como credor de última instância, intervindo e salvando instituições financeiras em momentos de crise. O estabelecimento da lógica neoliberal se deu muito mais baseado na mudança das modalidades de intervenção do Estado em nome da “racionalização” e da “modernização” da administração pública e das suas empresas e, bem menos pela “retirada do Estado”, ou seja, ao contrário do que se julga, o neoliberalismo conformou as bases para a atuação de um Estado interventor voltado a fornecer as bases legais em sintonia aos interesses da economia. (DARDOT; LAVAL, 2016).

O Estado no neoliberalismo continua intervindo, regulando e legislando de forma que favoreça o bom funcionamento econômico. Para tanto, operou-se mudanças no Estado (mudanças externas com privatizações e internas com a instauração de um Estado avaliador e regulador), reconfigurando a ação pública, transformando-o em uma esfera que também deverá submeter-se as mesmas regras de eficácia válidas para os agentes econômicos privados. A inserção dos valores, práticas e funcionamentos das empresas privadas na ação pública leva ao estabelecimento de novos modos de governo, em que o Estado deve ser mais

flexível, ágil e reativo. Como efeito, “essa mutação empresarial não visa apenas a aumentar a eficácia e a reduzir os custos da ação pública; ela subverte radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isso é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao estatuto de cidadão”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274). Ao adotar patamares quantificadores de eficácia – utilizados no setor privado – para o Estado, importando para o setor público regras de funcionamento concorrencial, situa-se o Estado no mesmo plano de ação que outros agentes, ou seja, um “Estado empresa”. (DARDOT; LAVAL, 2016). Isso é especialmente válido quando se trata da gestão de trabalhadores, sendo a flexibilidade a tônica que orienta o trabalho no setor privado, o Estado sujeito às mesmas regras também passa a adotá-la. Afetando assim, de formas e níveis distintos, o trabalho no setor público passa a ser impactado pelas injunções da flexibilidade – de jornada, de responsabilidade e de contratos –, que apesar de formal, é legalmente menos protegida, mais precária e frágil.

A flexibilização do trabalho no setor público tem em seu cerne as reconfigurações do papel do Estado – em um contexto de acumulação flexível e expansão da racionalidade neoliberal – em que a administração pública deve submeter-se às mesmas lógicas praticadas no setor privado. Assim, por meio da aprovação de vários artifícios jurídico-legais (Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais, Projetos de Lei, Decretos, entre outros) vem-se alterando as legislações trabalhistas no âmbito do setor público. A Emenda Constitucional n. 19/1998 colocou fim ao Regime Jurídico Único e instituiu outras modalidades de vínculos no serviço público, possibilitando o fim da isonomia salarial e da estabilidade, inserindo no setor público a flexibilização das contratações e a insegurança nas relações de trabalho.

Cardoso Júnior e Nogueira (2011) analisam que o conjunto de diretivas retomou a contratação de empregados públicos pelo regime da CLT para funções consideradas não essenciais ao Estado. Tem-se também a “generalização da avaliação de desempenho dos servidores, possibilidade de demissão do servidor por insuficiência de desempenho e excesso de quadros, reorganização das carreiras, especialmente nas funções essenciais do Estado”. (CARDOSO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 243). A Lei n. 9.962 (BRASIL, 2000) estabeleceu outras modalidades de ingresso no serviço público, diversificando os vínculos trabalhistas a exemplo, celetista, contratos temporários, entre outras. Na esfera federal a Lei n. 8.745 (BRASIL, 1993) e na esfera estadual – no caso o Paraná – a Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) autorizam o gestor público a contratar trabalhadores temporários para atender a demandas de urgência.

Entre 1995 e 2010, os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) estabeleceram políticas de administração de pessoal cujos efeitos se desdobraram para além da ocupação na esfera federal, não só porque algumas dessas políticas se consubstanciaram em novas bases constitucionais e legais, como também porque deram origem a medidas e incentivos que afetaram o crescimento, a distribuição e o modo de vinculação de pessoal em todo o âmbito federativo. (CARDOSO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 242-243).

Em contraposição ao governo FHC, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT – 2003-2010) implementou uma política de revalorização dos servidores públicos, com recomposição de pessoal pela retomada dos concursos públicos e sua remuneração. No entanto, recebeu críticas sobre a argumentação “de inchaço da máquina pública federal e o suposto descontrole fiscal advindo da mencionada política”. (CARDOSO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 237). Com base em dados oficiais, Cardoso Júnior e Nogueira (2011) evidenciaram que o “movimento de recomposição de pessoal no setor público brasileiro, observado durante toda a primeira década de 2000, não foi explosivo”, sendo “suficiente para repor praticamente o mesmo estoque e percentual de servidores ativos existentes em meados da década de 1990”. (CARDOSO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 237). Ocorre que mesmo assim, essa política de valorização não conseguiu alcançar o maior pico de servidores ativos da década de 1990, que se deu em 1992, com 680 mil servidores civis ativos.⁵¹ A reabertura dos concursos públicos e a adoção de contratações temporárias, que em sua grande maioria visavam substituir os contratados de forma irregular (vinculados às cooperativas e entidades privadas e agências internacionais), não conseguiram recompor totalmente, pois em 2009 havia “28.567 servidores em situação informal na administração pública federal, direta e indireta”. (CARDOSO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 237). Ocorreram esforços na direção de “recompor os quadros do funcionalismo público em áreas específicas, como a do Ensino Superior e técnico-tecnológico. Várias carreiras foram beneficiadas e puderam contar com concursos públicos (ainda que, na maioria dos casos, o número de servidores ainda esteja aquém do necessário)”. (GOMES; SILVA; SÓRIA, 2012, p. 179).

⁵¹ Cardoso Júnior e Nogueira esclarecem que 155 mil novos servidores foram admitidos entre 2003 e 2010. No entanto: “A despeito do discreto crescimento do estoque total de ativos obtido no período dos dois mandatos do Governo Lula, o número de militares e servidores civis registrado em 2010 ainda era inferior ao de 1991. Percebe-se, por esse quadro, o efeito de diminuição do pessoal ativo ocasionado pela ‘corrida à aposentadoria’, que ocorreu associada às fases de votação das reformas previdenciárias, nos anos 1991, 1995 a 1998 e 2003”. (CARDOSO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 246).

Com orientações marcadamente distintas dos governos anteriores, ainda assim, o governo Lula deu continuidade a diversas medidas de modernização administrativa. Nas análises de Cardoso Júnior e Nogueira, o “aspecto de continuidade deve-se, sobretudo, à preservação da orientação fiscal, um dos três pilares essenciais da política macroeconômica, ao lado da manutenção do câmbio apreciado e do combate à inflação pelo regime de metas”. (CARDOSO JÚNIOR; NOGUEIRA, 2011, p. 244). Assim, não se tratam de continuidades, mas o governo de Lula apresenta ambiguidades quanto à abordagem do trabalho no setor público, esse governo avançou na recomposição do quadro de trabalhadores, e nas condições de trabalho, mas manteve parte da agenda do governo anterior com a imposição de limites fiscais rigorosos. Conforme elucida Krein, a expansão da contratação flexível no setor público, “tem relação com a concepção de Estado, a política de ajuste fiscal, a reforma administrativa e a Lei de responsabilidade fiscal”. (KREIN, 2013, p. 129).

Diante das informações até aqui reunidas, consideramos que o trabalho no setor público é organizado e influenciado a partir de tendências – ideológicas, políticas e econômicas – que orientam as políticas públicas mais amplas como saúde, educação, assistência social, previdência, entre outras. Governos com inclinações fortemente neoliberais acionam um conjunto de reformas no intuito de reduzir o “inchaço” do setor público, enquanto governos mais populares buscam frear o avanço do desmantelamento dos serviços públicos. No entanto, as inflexões desse processo recebem pressões internacionais em que a norma de conduta é a racionalidade neoliberal. O discurso que marginaliza o crescimento do setor público, oculta o fato de que a sua redução compromete a oferta de serviços essenciais, pois “a redução do número de servidores públicos, dependendo da forma como for realizada, pode afetar a provisão de serviços de saúde, educação, assistência social, previdência etc.” (GOMES; SILVA; SÓRIA, 2012, p. 171).

No campo do trabalho, a lógica é pautada pela flexibilidade, cabendo também aos Estados estabelecer mecanismos que possibilitem esse movimento. Com o Estado regulador, estabelece-se a conformação do quadro jurídico-institucional que modifica as legislações que regem as relações de trabalho no âmbito do setor público, facilitando a flexibilização do trabalho nesse âmbito, como terceirização, contratos temporários, bolsistas, estagiários, entre outros, as quais ocorrem por meio de modalidades de contratação de regimes jurídicos distintos, criando maior flexibilidade nas formas de inserção e consequentemente ampliando as possibilidades de novos arranjos contratuais, com desigualdades no acesso e de direitos.

Em relação ao tipo de vínculo no setor públicos, segundo estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), entre 1992 e 2007 houve uma contínua queda do

percentual dos celetistas – não estatutários com carteira – na composição das ocupações do setor público, “ao lado de uma expansão dos chamados ‘não-estatutários sem carteira’, que reúne uma ampla gama de funções precárias no setor público brasileiro, como funcionários terceirizados, estagiários, trabalhadores temporários, bolsistas, consultores, entre outros, que não têm vínculo estável com o setor público”. (IPEA, 2009, p. 10).

Outro estudo do Ipea (2019) que apresenta dados das modalidades de vínculos no setor público – estatutário, celetista e temporário – revela flutuações na composição dos vínculos, entre 1997 a 2017. Das modalidades contratuais abarcadas pelo estudo, verifica-se que ocorreu um aumento progressivo no quadro de servidores estatutários, crescendo 91,88% na comparação entre 1997 e 2017, como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 6 – Comparativo das modalidades de vínculos empregatícios no setor público⁵² – Estatutário, CLT e Temporário

Regime de Contratação	Ano					%(1997-2017)
	1997	2002	2007	2012	2017	
Estatutário	5.203.152	6.814.093	8.515.523	9.711.972	9.983.940	91,88%
CLT	972.505	717.650	659.935	738.717	545.596	- 43,89%
Temporário	90.770	94.407	465.031	618.908	842.938	828,65%

Fonte: a autora, com base em Atlas do Brasil Ipea (2019)

Nesse mesmo período (1997-2017) houve uma queda contínua dos vínculos CLT, chegando a 2017 com uma redução de – 43,89%. Com movimentação inversa, as contratações temporárias aumentam significativamente no período analisado, acumulando um crescimento de 828,65% na comparação entre 1997 e 2017. De forma geral, tem-se um crescimento importante no volume de vínculos estatutários, que pode estar associado ao aumento populacional ao longo dos 20 anos em questão e, conseqüentemente, das demandas por serviços públicos que por sua natureza, são atividades como serviços de saúde, educação e segurança que não podem ser interrompidos ou reduzidos. Quanto à modalidade CLT, esta sofre retração, sendo que no período em análise, foram os vínculos temporários que mais cresceram. São contratações menos protegidas e mais inseguras quando comparadas com as estatutárias e celetistas.

⁵² Conforme esclarece o Ipea (2019), os dados incluem também os vínculos ocupados pelos militares.

Magni (2016) evidencia em suas análises que o serviço público federal tem absorvido um número maior de trabalhadores contratados de forma menos protegida e mais insegura. Com recorte temporal de 1995 a 2015, a autora analisa que:

[...] sob o ponto de vista da proporção, o que se pode falar é de persistência de um nível muito elevado de contratações precárias em relação aos vínculos mais estáveis, já que cerca da metade da força de trabalho que hoje ingressa nos serviços públicos é selecionada por meio de processos seletivos simplificados e está associada a vínculos precários de contratação. (MAGNI, 2016, p. 68).

Na comparação entre 1995 e 2015, considerando somente a esfera federal, Magni (2016) demonstra que as contratações temporárias aumentaram progressivamente, sendo que em 1995, eram de 5.438, passando para 31.237 em 2015. Em 2015, dos 706.216 servidores públicos, 306.052 eram estatutários e 346.164 temporários⁵³. Em termos numéricos, intensificou-se expressivamente o ingresso de trabalho temporário no serviço público federal, sendo que no “período 1995-2002 ingressaram anualmente, em média, 8.843 trabalhadores sob essa modalidade, no período 2003-2015 essa média se ampliou para 21.186”. (MAGNI, 2016, p. 69). Interessante que do universo de 346.164 das admissões temporárias realizadas no serviço público, entre 1995 e 2015, 157.691 eram referentes à área de educação, ou seja, 45,6% das contratações temporárias estavam direcionadas a professores vinculados a educação de 1º, 2º e 3º graus. A autora evidencia que a expansão do ensino superior na esfera federal, ocorrida nos últimos governos, deu-se apoiada também na contratação de docentes temporários, os quais possuem vínculos mais frágeis. (MAGNI, 2016). Problematicando nosso objeto de estudo, é pertinente questionar se essa realidade também se replica na esfera estadual, ou seja, também no Paraná. A expansão do ensino superior público nas estaduais ocorreu tendo como suporte contratações temporárias de professores?

Quando buscamos dados sobre os vínculos nos setores públicos no Paraná, considerando somente a administração pública estadual (apenas os vínculos estaduais), identificamos a seguinte situação:

⁵³ Os dados não incluem modalidades de contratação como terceirizados, estagiários, bolsistas, consultores, entre outros. Assim, o contingente de trabalhadores instáveis no setor público pode ser bem maior do que os revelados por esses números.

Tabela 7 – Comparativo das modalidades de vínculos empregatícios⁵⁴ (Estatutário, CLT e Temporário) na esfera estadual – Paraná⁵⁵

Regime de Contratação	Ano									Variação % (1994-2017)
	1994	1997	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2017	
Estatutário	110.164	107.811	99.955	97.919	140.206	144.674	168.710	169.675	165.129	49,8%
CLT	46.075	38.914	32.725	25.945	6.334	4.332	2.238	1.650	1.429	-96,9%
Temporário	309	2	4	52	21.024	37.733	40.337	44.323	41.657	13.381,2%
Total	156.548	146.727	132.684	123.916	167.564	186.739	211.285	215.648	208.215	33%

Fonte: a autora, com base em Ipea (2020)

No caso do Paraná, os vínculos empregatícios no setor público estadual, aqui contemplados, apresentam variações percentuais que demonstram que, ao longo do período analisado (1994-2017), ocorreu crescimento nas modalidades estatutária e temporária. Assim os vínculos na modalidade estatutária apresentam retratação entre 1997 (107.811) e 2003 (97.919), voltando a subir continuamente nos anos seguintes (2006 a 2017), acumulando a variação percentual de 49,8% na comparação entre 1994 e 2017. Quanto aos vínculos CLT, observamos um comportamento decrescente dos valores, assim como acontece em nível nacional, também no Paraná a modalidade CLT sofre drásticas reduções, inicia o período em análise em 46.075 e chega a 1.429 vínculos em 2017. Os contratos de trabalho regulados pela CLT na administração pública paranaense apresentam uma variação percentual negativa de -96,9% na comparação entre 1994 e 2017.

Inversamente, as contratações temporárias apresentam crescimento. No período em questão, essa modalidade de contratação apresenta flutuações, sendo que em 1994 possuía um saldo de 369 vínculos temporários, em 1997 e 2000 esses números passam para 2 e 4, respectivamente. Porém, entre 2003 e 2015 ocorre um incremento contínuo nos números de contratos temporários, sendo que em 2006 o número salta para 21.024, em 2012 para 40.337 e em 2015 para 44.323. Em 2016, ocorre redução, passando para 41.657. Na comparação entre os anos de 1994 e 2017 identificamos uma variação percentual de 13.381,2%. Diante dos dados aqui apresentados e analisados, vemos que dentre as três modalidades de veículos aqui englobadas, a temporária foi a que mais cresceu. Pesquisas futuras poderão contribuir para identificar quais são os espaços de trabalho que esses trabalhadores ocupam e quais são suas condições de trabalho.

⁵⁴ As informações foram disponibilizadas pelo Ipea através de banco de dados. Também aqui, estão incluídos os vínculos ocupados pelos militares. Agradecemos ao Ipea pela disponibilidade em fornecer os dados.

⁵⁵ No caso dos dados do Paraná, optamos por apresentar intervalos menores entre o período analisado buscando evidenciar a flutuação nas contratações temporárias.

Tal confirmação, indica tendências para esse setor, que vivencia nas últimas décadas um processo de flexibilização das formas de contratação, ampliando o contingente de trabalhadores públicos que não são nem celetista nem estatutário. Krein analisa que a flexibilização das relações de trabalho no setor público “fragiliza o instituto da estabilidade nos mais diversos segmentos do setor público”. (KREIN, 2013, p. 122). São realocações que demonstram a lógica, pautadas no modelo empresarial de gestão do trabalho, característico do “Estado empresarial” que na figura de empregador aciona formas de contratação flexíveis, instáveis e frágeis, com reduzidos direitos quando comparados aos dos trabalhadores estáveis. Assim, o Estado oferta os serviços públicos utilizando-se de um contingente expressivo de trabalhadores regidos pela lógica da flexibilidade laboral. Bridi, Braunert e Bernardo argumentam que:

[...] estudos empíricos têm demonstrado os reflexos do avanço do programa neoliberal no setor público brasileiro, relacionados não apenas em termos de uma redução da quantidade de postos de trabalho em geral, mas também de uma flexibilização das formas de contratação existentes, aumento das terceirizações e intensificação da utilização de modos de gestão da força de trabalho típicas do setor privado. (BRIDI; BRAUNERT; BERNARDO, 2019, p. 104).

Nesses termos, as mudanças no mundo do trabalho, motivadas pelo regime de acumulação flexível e pela reestruturação produtiva do capital – aprofundadas pelo contexto de valoração do capital financeiro, globalização e fortalecimento do neoliberalismo – provocam impactos significativos não apenas sobre as relações de trabalho no setor privado da economia, mas também sobre o serviço público. (BERNARDO; BRIDI; BRAUNERT, 2019).

Krein (2013) relata que devido ao atual contexto, em que no plano político há o predomínio da lógica neoliberal e, no plano econômico, a prevalência da hegemonia do capital financeiro, configura-se um cenário em que aqueles que possuem direitos, tendem a serem percebidos como “privilegiados”. Acrescenta que, ainda se faz presente, no contexto atual, uma campanha ideológica contra os servidores públicos, com especial foco para os funcionários de carreira e empregados das empresas estatais. A proteção social vinculada ao trabalho passa a ser regulada em patamares cada vez mais baixos.

Druck considera que o

[...] serviço público no país está gravemente prejudicado pela falta de investimento e valorização do funcionalismo, expressa nas reformulações dos planos de carreira e na previdência social, nos salários defasados (especialmente nas áreas de educação e saúde), ao lado da prática da terceirização, que se constitui numa das formas mais precárias de trabalho e de privatização do estado, fragilizando a própria função e identidade do ‘servidor público’, o que atinge diretamente o conjunto da sociedade brasileira. (DRUCK, 2015, não paginado).

Essas reflexões possuem especial importância para compreensão da flexibilização contratual dos docentes nas universidades estaduais, pois balizam e legitimam o surgimento de modalidades de vínculos no setor público, não pela via do concurso público, como é o caso das contratações temporárias dos docentes no ensino superior, foco da nossa análise.

Assim, essa tessitura afeta o conjunto de trabalhadores que ainda possui certa estabilidade, alterando as formas tradicionais de vínculos de trabalho, generalizando a precariedade também no setor público, atingindo empregados públicos altamente qualificados, pois ainda que de forma diferenciada, “funcionários públicos estatutários, celetistas, temporários são todos atingidos pela precarização”. (DRUCK, 2017, p. 85). O prognóstico de Castel (1998) da “desestabilização dos estáveis”, para o contexto francês ganha concretude, também dentro do Estado brasileiro. A precarização invade setores de trabalho que no passado, alcançaram graus de estabilidade, com trabalhadores mais qualificados profissionalmente e melhores remunerados. No contexto da pesquisa, visualizamos esse movimento de “desestabilização dos estáveis” ao refletimos sobre o avanço dos vínculos temporários – como veremos no próximo capítulo – e as condições em que os docentes são contratados, pois se trata de uma categoria que era composta por trabalhadores estáveis.

É em meio a esse contexto de desvalorização do serviço público e de seus trabalhadores, de expansão da racionalidade neoliberal, da invasão da flexibilização para setores do trabalho considerados estáveis e seguros, que situa o nosso estudo sobre as condições e relações de trabalho, decorrentes da flexibilização contratual de docentes, mais especificamente, os contratados pelas universidades estaduais do Paraná. Atualmente, os movimentos no campo político acenam para um futuro ainda mais desafiador, pois as ameaças de privatizações e de ações que viabilizam o aprofundamento das modalidades de emprego público não estatutário na condição de “não-estatutários sem carteira” são recorrentes. Assim, as situações de trabalhos precários e instáveis no setor público podem ser ainda mais alargadas nos próximos anos, admitindo-se a possibilidade de as contratações flexíveis nesse setor, tornarem-se a modalidade de vínculo de trabalho mais presente. Futuras pesquisas contribuirão para desvelar os processos de mudanças no trabalho no referido setor. Após essas

reflexões, no próximo item analisamos as especificidades que permeiam a flexibilização contratual de docentes no ensino superior público, com foco nas universidades estaduais do Paraná.

2.2 OS FIOS QUE TECEM A FLEXIBILIZAÇÃO DO CONTRATO DE TRABALHO DOS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

[...] olha, existem duas formas de contratação, o professor ele é efetivo ou ele é colaborador. Tento explicar que normalmente a profissão [...] a função de colaborador ela é uma prévia, e quem almeja se tornar efetivo e se insere enquanto colaborador. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

Para compreender como ocorre a contratação dos docentes temporários nas universidades estaduais do Paraná, primeiramente pontuamos algumas questões em relação ao regime jurídico e aos possíveis tipos de vínculo de trabalho nessa esfera. Segundo o artigo 39 da Constituição Federal (BRASIL, 1988): “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas”. Sendo assim, cada esfera administrativa deve regular o regime jurídico único e planos cargos e de carreira dos servidores a elas vinculados.

Como delineado anteriormente, as universidades que pesquisamos, são autarquias que compõem a Administração Pública indireta. Nesse sentido, Medauar (2018) elenca alguns aspectos concernentes ao regime das autarquias universitárias, são eles: o reitor detém mandato, insuscetível de cassação pelo chefe do Executivo – Súmula n. 47 (STF, 1964); existência de órgãos colegiados centrais com funções deliberativas e normativas, dos quais participam docentes, representantes do corpo discente e da comunidade; carreira específica para o corpo docente – para os estatutários –, com progressão vinculada à obtenção de graus acadêmicos e concursos; no caso das universidades estaduais, a escolha do reitor é realizada mediante processo de consulta à comunidade acadêmica; a organização e as normas de funcionamento são dispostas no estatuto e no regimento, elaborados pelas próprias universidades. (MEDAUAR, 2018).

No tocante ao regime de pessoal, as autarquias frequentemente adotam o regime estatutário em que seus trabalhadores são classificados como servidores públicos estatutários. Porém podem existir outras modalidades de vínculos que não o estatutário. Segundo Di Pietro (2009) são servidores públicos, as pessoas físicas que prestam serviço à Administração

Pública (direta e indireta), mediante um vínculo empregatício em que a remuneração é paga pelos cofres públicos. São três os regimes jurídicos dos servidores públicos:

1. os **servidores estatutários**, sujeitos ao regime estatutário e ocupantes de cargos públicos;
2. os **empregados públicos**, contratados sob o regime da legislação trabalhista e ocupantes de **emprego público**;
3. os **servidores temporários**, contratados por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (art. 37, XX da Constituição); eles exercem **função**, sem estarem vinculados a cargo ou emprego público. (DI PIETRO, 2009, p. 512-513, grifo nosso).

Os servidores estatutários obedecem ao regime estatutário normatizado em lei em cada uma das esferas administrativas e dispõem de estabilidade. Os empregados públicos, são contratados sobre o regime da legislação trabalhista, estão sujeitos às normas da CLT, porém devem submeter-se às regras constitucionais para investidura no cargo e possuem estabilidade relativa devido a admissão a partir de concurso público, por exemplo; os servidores temporários, são contratados por prazo determinado para exercerem uma função em caráter transitório, são regidos por um regime jurídico especial, disciplinado por lei específica, a qual deve ser normatizada em cada Unidade da Federação. Tendo como base a classificação de Di Pietro (2009), pode-se afirmar que os professores temporários das universidades estaduais do Paraná, são considerados servidores temporários contratados por prazo determinado.

Medauar (2018) analisa que nas autarquias que não adotam o regime jurídico único, é possível a contratação de pessoal via CLT ou por contrato determinado. Assim, podem existir “nas autarquias um quadro de servidores estatutários, sem impedimento de haver empregados contratados pela CLT. Além desses, é possível encontrar servidores contratados por contrato inominado e servidores contratados por prazo determinado”. (MEDAUAR, 2018, p. 64). Como é o caso dos trabalhadores das empresas de economia mista estudados por Braunert (2018).

No caso das estaduais, é adotado o regime jurídico único, o qual passou a vigorar a partir de 1992, com a aprovação da Lei Estadual n. 10.219/92 (PARANÁ, 1992) que transformou as universidades estaduais em autarquias, no ano de 1991. Até então, o regime adotado era celetista e com esse movimento, os trabalhadores vinculados às estaduais naquele momento, passaram a serem considerados funcionários públicos. Assim, a composição do quadro de trabalhadores das universidades pesquisadas passou a ser regida pelo Estatuto do Servidor do Estado do Paraná, o qual estabelece em seu artigo 360: “O regime deste Estatuto

é aplicável, no que couber, aos servidores da Assembleia Legislativa, Tribunal de Justiça, do Tribunal de Contas, do Ministério Público e das Autarquias do Estado do Paraná”. (PARANÁ, 1970). Sendo as universidades autarquias, os trabalhadores a elas vinculados são regidos por esse estatuto. Ou seja, os trabalhadores das universidades estaduais são regidos pelo regime estatutário, sendo que o ingresso em qualquer cargo está condicionado à aprovação em concurso público – como previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) no artigo 37⁵⁶ e na Constituição Estadual de 1989 (PARANÁ, 1989)⁵⁷.

A identificação das formas possíveis de vínculo é importante para a compreensão do objeto de estudo – a flexibilização da contratação de docentes e as relações e condições de trabalhos decorrentes dessa forma de contratação –, pois são trabalhadores temporários e instáveis inseridos no serviço público, em espaços de trabalho gestados e planejados pela lógica do trabalho estável e seguro.

Supiot, buscando definir o espírito de serviço público em sua aplicação à relação trabalhista, adota o termo “estatuto” como característica do “emprego a serviço do público, enquanto que o emprego a serviço do privado caracteriza pelo contrato”. (SUPIOT, 1995, não paginado). Segundo o autor, esse entendimento tem finalidades metodológicas e não jurídica, sem a pretensão de descrever com exatidão a condição dos trabalhadores do setor público, visto que “alguns deles estão excluídos tanto das vantagens do contrato, quanto das do estatuto (especialmente, uma boa parte dos não titulares da função pública)”, como é o caso dos vínculos temporários, “enquanto que outros, ao contrário, as acumulam (especialmente, os trabalhadores das empresas do setor público)”. (SUPIOT, 1995, não paginado).

No que tange especificamente ao ingresso no quadro integrante da carreira de docente, exige-se a aprovação em concurso público por provas e titulação. Assim, geralmente os docentes vinculados às universidades estaduais do Paraná, devem ser admitidos como servidores públicos estatutários, ingressantes pela via do concurso público, tendo acesso aos direitos estabelecidos legalmente como estabilidade, plano de cargos e carreiras, entre outros.

⁵⁶ Artigo 37, inciso II “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em Lei de livre nomeação e exoneração”. (BRASIL, 1988).

⁵⁷ Segundo a Constituição Estadual de 1989, no artigo 27, nos seguintes incisos: “II — a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, respeitada a ordem de classificação, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão;” e “XXIII — a admissão nas empresas públicas, sociedades de economia mista, fundações e autarquias da administração indireta estadual depende da aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos”. (PARANÁ, 1989).

A exceção está para os casos de urgência e emergência, em que se admite a contratação temporária até que se providencie a realização de concurso público para o quadro estatutário, as quais estão previstas na Lei Complementar n. 108. (PARANÁ, 2005).

As universidades pesquisadas, portanto, são autarquias de regime especial que, pelo aspecto jurídico-formal, são denominadas de pessoas jurídicas de direito público vinculadas à administração pública indireta (esfera estadual). Elas gozam de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial. São regidas por seus estatutos – regimento geral, resoluções de seus conselhos – estando submetidas às legislações federal e estadual – orientadas pelo direito da administração pública. No que concerne ao quadro de pessoal, das universidades em questão, são regidas pela legislação estadual vigente e por normatizações internas, e adotam o vínculo estatutário com plano de carreira para seus docentes.

A inserção da flexibilização contratual de docentes no ensino superior ocorre pela via da contratação de pessoal por prazo determinado. Assim, na administração pública a contratação temporária foi normatizada primeiramente no inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal de 1988, o qual dispõe que “a Lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público”. (BRASIL, 1988). Dentre os cargos previstos, está a contratação de professores temporários. Essa forma de contratação foi prevista para atender as demandas de urgências e “excepcional interesse público”. Cada esfera administrativa possui a liberdade para elaborar a legislação que regula essa modalidade de contratação, consequentemente, existem especificidades em cada âmbito. Nesses termos, analisaremos como a contratação temporária é normatizada na esfera federal para, então, correlacioná-la com a legislação que normatiza essa modalidade de contratação no estado do Paraná.

Na esfera federal, a contratação é regida pela Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993), a qual prevê que o contrato pode ser firmado pelo prazo de 1 ano, sendo possível de ser renovado, desde que o tempo total de contrato não exceda 2 anos. O processo de contratação, nos termos da referida lei, é realizado por meio de processo seletivo, devendo ser amplamente divulgado. A contratação de professores temporários não pode ultrapassar 20% do total de docentes efetivos e o regime de trabalho é limitado em duas modalidades, de 20 horas, ou de 40 horas semanais. Também é previsto o impedimento de que professores contratados nessa modalidade sejam nomeados para atuarem em comissões ou funções de confiança, impedindo também a designação para funções ou cargos que não foram firmados em contrato.

No que se refere à quebra de contrato na esfera federal, a Lei n. 8.745 (BRASIL, 1993) prevê que pode ser motivada por ambas as partes. No que tange ao professor temporário, a quebra de contrato pode ser realizada por iniciativa do docente ou da instituição contratante. Em ambos os casos, deve-se comunicar as partes com antecedência mínima de 30 dias. A legislação prevê que em caso de rompimento de contrato motivado pela contratante, o trabalhador deverá ser indenizado em 50% do que lhe caberia receber até a finalização do contrato. Essa é a única penalidade imposta à instituição em caso de dispensa. Como veremos, ao finalizar o vínculo temporário, esse trabalhador não possui direitos como Seguros Desemprego e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Interessante ressaltar que o trabalhador temporário vinculado à esfera federal, ao finalizar 2 anos de contrato, só poderá ingressar novamente após 24 meses do encerramento de seu vínculo. Portanto, para se inserir novamente nas intuições federais na modalidade de temporário, é preciso submeter-se a uma espécie de “quarentena” de 2 anos, ou seja, é necessário o interstício de 2 anos sem vínculos regidos pela Lei n. 8.745 (BRASIL, 1993) em qualquer instituição federal.

Essa situação denota duas facetas: por um lado, um cuidado para que essa forma de contratação, prevista como excepcional, não se torne uma modalidade permanente na recomposição do quadro de trabalhadores, pois via de regra, a contratação nessas instituições devem ocorrer por meio de concurso público, sendo os contratos por prazo determinado uma exceção; por outro lado, em contextos de crises, adoção de políticas de austeridade e de enxugamento do quadro de estatutários, essa normativa força o trânsito desses trabalhadores para as esferas estaduais e municipais que em alguns casos não estabelecem esse interstício. Diante disso, passamos agora para a análise da contratação temporária no estado do Paraná.

A contratação de pessoal temporários no estado do Paraná tem como base as seguintes legislações: o artigo 27, inciso IX da Constituição Estadual, que prevê a aprovação de lei complementar para regular a contratação por tempo determinado de pessoal para atender as necessidades excepcionais de interesse público; e a Lei Complementar n. 108, de 18 de maio de 2005⁵⁸ (PARANÁ, 2005), a qual prevê a contratação de pessoal pelos órgãos da Administração Direta e Autarquias do Poder Executivo, na modalidade de regime especial, para atender as necessidades temporárias e excepcionais de interesse público, descritas na referida legislação, por exemplo: em situação de calamidade pública, surtos epidêmicos;

⁵⁸ A Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) foi aprovada pelo então governador Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) e sofreu algumas alterações ao longo desses anos.

realização de serviços emergenciais, entre outras situações não previsíveis. Assim, essa lei permite a contratação de trabalhadores temporários de diferentes níveis de formação para atuarem em diversas áreas da administração pública estadual.

Em relação à contratação de docentes, foco de nossa análise, a Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) no artigo 2.º, inciso VI, autoriza a admissão para “atender ao suprimento de docentes e funcionários de escola na rede estadual de ensino e nas Instituições Estaduais de Ensino Superior, nas hipóteses previstas na presente Lei complementar”. (PARANÁ, 2005). O artigo 2.º, parágrafos um e dois, apresenta as hipóteses em que a contratação de professores, em regime especial, pode ser realizada:

§1º. A contratação de professores e de pessoal, nas áreas a que se referem os incisos VI e VII deste artigo, será efetivada exclusivamente para suprir a falta de docente, bem como de servidores de carreira decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas. (Redação dada pela Lei Complementar n. 179, de 21 de outubro de 2014).

§2º. A contratação decorrente de vacância ou insuficiência de cargos, será realizada pelo prazo suficiente à criação ou ampliação de cargos, realização do respectivo concurso público e desde que inexistente concurso público em vigência para os respectivos cargos. (PARANÁ, 2005).

Portanto, a contratação de docentes temporários foi prevista exclusivamente para repor as vagas decorrentes das seguintes situações: aposentadorias, falecimentos, demissões, exonerações, afastamentos para capacitações e licenças legalmente previstas. A princípio, observa-se na presente legislação a intencionalidade de que a contratação de professores, em regime especial, ocorra em caráter de excepcionalidade, objetivando apenas atender as demandas de urgência e emergência que não podem esperar pelos trâmites da realização de concurso público, como descrito na referida lei. Ainda no parágrafo dois do artigo 2.º, consta que as contratações motivadas por vacância ou insuficiência de cargos deverão ser acionadas até que sejam operacionalizados os recursos necessários para a realização de concurso público e posterior contratação.

Importante ressaltar o caráter emergencial expresso na legislação que regula essa modalidade de contratação. Assim, o ingresso de professores na condição de temporários, estaria previsto em algumas condições restritas, entendimento também compartilhado pelo representante sindical da Adunioeste:

[...] a contratação de temporários deveria ser uma excepcionalidade. Tal forma de contratação deveria ocorrer apenas para suprir a ausência de professores efetivos afastados temporariamente como, por exemplo, no caso de licenças (capacitação docente, licença sabática, licença especial e licença maternidade). De acordo com a Lei complementar (estadual) n. 108/2005 no art. 1º. (Representante sindical da Adunioeste, entrevista realizada em Maio de 2018).

Os representantes sindicais entrevistados reconhecem a necessidade das contratações temporárias para os casos emergenciais que demandem a substituição de professores estatutários, afastados temporariamente, ou até pelo tempo necessário. E a realização de concurso público para suprimento das vagas em aberto resultantes de aposentadorias, morte entre outras situações. Assim como dispõe a Lei, na percepção dos representantes sindicais, o ingresso de docentes temporários deve respeitar o caráter excepcional, restrita e provisória.

A gente entende que os professores temporários deveriam estar aqui, única e exclusivamente, para repor vagas temporariamente. No caso de licenças para capacitação, licenças saúde, ou coisas desse tipo. Então nós avaliamos e entendemos que é necessário que haja, porque são instituições de grande porte, mas que a sua função deveria estar restrita à substituição de professores por período temporário. (Representante do Sindiprol/Aduel, entrevista, 2018).

Dada às características estruturais e institucionais, a possibilidade da contratação temporária na administração pública, como foi inicialmente concebida, permite que os serviços públicos não sejam interrompidos por ausência de servidores estatutários, ausência esta motivada por situações excepcionais e/ou emergências, que fogem ao controle dos gestores públicos. A contratação temporária, nesses termos, configuraria como uma importante ferramenta na garantia de continuidade da oferta de serviços importantes, como saúde e educação. Essa também é a interpretação do representante sindical da Sesduem:

Eu avalio que o papel do professor temporário é um papel extremamente importante e necessário. O grande problema hoje, em termos, de representação sindical, é que a gente vê que acabou se tornando um uso de forma exagerada, ele perdeu a conotação de temporário, para ser um professor instável. [...] É importante, porque realmente existe sempre um *delay* entre o momento em que existe uma vaga efetiva, disponibilizada e a contratação desse professor para essa vaga efetiva. (Representante da Sesduem, entrevista realizada em Junho de 2018, grifo nosso).

Como ressalta o representante da Adunioeste, essa modalidade de contratação foi instituída para atender “à necessidade temporária de excepcional interesse público” em que há a necessidade urgente de reposição de pessoal, dada a existência de interstícios entre a

disponibilização de vaga e os trâmites para a realização do concurso para o provimento dela. Entretanto, o representante do Sesduem revela que está ocorrendo um uso exagerado dessa forma de contratação, descaracterizando sua natureza excepcional e provisória, tornando esse trabalhador em um “professor instável”. Seria essa uma situação peculiar a UEM, ou se replica nas demais estaduais do Paraná?

Um ponto importante previsto na Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) é que, em havendo concurso público em vigência para o cargo, não se pode contratar pessoal temporário nos termos da referida Lei. Em outras palavras, caso haja pessoal aprovado em concurso público em vigência para determinada vaga, não é permitido que sejam contratados profissionais temporários para suprir aquela vaga, pois a prioridade está no ingresso via concurso público. Ocorre que na pesquisa de campo, que envolveu contatos informais e nas entrevistas, assim como em pesquisas realizadas nos editais de teste seletivos e de concursos realizados, identificamos diversas situações de desrespeito a esse dispositivo legal. Constatamos a aberturas de testes seletivos e, conseqüentemente, a contratação de professores temporários para ocuparem vagas de candidatos já aprovados em concursos, os quais não foram homologados, ou não foram convocados e/ou nomeados. Acerca do professor com contrato temporário de trabalho, Scott relata a seguinte situação:

[...] em novembro de 2016 eu fiz o concurso. E aí esse é o concurso que ainda tá [sic] em aberto. O concurso não foi homologado, existem questões técnicas, mas a resposta que me dão é que são mais questões políticas do que técnicas. O concurso não foi homologado até hoje, então saiu o resultado, eu fui aprovado no concurso [...]. Quando terminou o meu teste seletivo em junho no ano passado [2017], tiveram dois outros testes seletivos e eu só fui fazer o terceiro, porque eu não queria fazer. [...] E falei, ‘eu vou deixar ver aonde que vai’. E aí quando eu vi que ninguém ia fazer nada, não ia acontecer nada e que passou mais de 6 meses e a situação não era resolvida, aí eu resolvi fazer o novo teste seletivo. [...] Então, aí agora em fevereiro eu fiz o quarto teste seletivo, né? E agora em abril eu retornei de novo para a universidade, como professor substituto. (SCOTT, entrevista realizada em Abril de 2018).

A situação vivenciada por Scott é comum no campo pesquisado, não sendo um caso isolado. Segundo os relatos, tanto dos representantes sindicais quanto dos docentes temporários, é que há um rareamento dos concursos públicos e os poucos que ocorrem, ou não são sancionados, ou os aprovados não são convocados, constituindo-se manobras que inviabilizam o ingresso de docentes estatutários. Sophie, outra professora entrevistada,

também relatou estar aprovada em concurso público, no entanto, este também não foi homologado pelo governo⁵⁹.

O representante da Sesduem afirmou sobre essa questão: “A gente tem situação aqui no meu departamento, por exemplo, de professores que estão aguardando nomeação há 3 anos. Professor que já foi aprovado em concurso”. Isso é perverso, pois esse trabalhador encontra-se em uma situação de vínculo instável e com reduzidos direitos quando comparado com os estatutários, ao mesmo tempo em que já reúne as condições legais para ingressar na condição de estatutário. Isso implica em prejuízo para esses docentes, que como veremos, na condição de temporários, não integram na Carreira Docente, sendo destituídos de usufruir dos benefícios previstos para a categoria, retardando os processos de ascensão da carreira. São docentes que dispenderam investimentos intelectuais, financeiros, emocionais e tempo, em busca de um vínculo estável de trabalho e foram aprovados. No entanto, estratégias políticas e econômicas do Estado, na busca de contenção de gastos com pessoal, os impedem de serem efetivados como servidores públicos estatutários.

As universidades não possuem autonomia financeira para organizar quadro de trabalhadores, elas estão subordinadas a administração do governo do estado, através da Comissão de Política Salarial (CPS)⁶⁰. Nesses termos, “a contratação de docentes e técnicos, efetivos e temporários, depende de autorização governamental. Com ausência de autonomia, o governo estadual acaba impondo a contratação de docentes por meio de teste seletivo”. (Representante sindical da Adunioeste, entrevista realizada em Maio de 2018). Tal conjuntura revela a orientação política que adota estratégias que prejudicam a efetivação dos concursos públicos nas universidades estaduais do Paraná, favorecendo a contratação de forma temporária e instável, ou seja, flexível.

Seguindo com a Lei Complementar n. 108, que regula as contratações temporárias na administração pública estadual, está prevista a admissão de docentes temporários para substituir professores ocupantes de cargos efetivos que estejam licenciados para exercerem atividade de pesquisa, desenvolvimento e inovação. Para essas contratações que visem

⁵⁹ É importante esclarecer que se trata de concursos diferentes e em estaduais distintas.

⁶⁰ A Comissão de Política Salarial foi criada no governo de Carlos Alberto Richa e instituída por meio do Decreto n. 31 de 1 de janeiro de 2015. Art. 2.º “À Comissão de Política Salarial, sem prejuízo das atribuições e competências dos demais órgãos e entidades, cabe: I — fixar as diretrizes a serem observadas no âmbito da Administração Direta, das Autarquias, das Fundações instituídas ou mantidas pelo Estado, dos Serviços Sociais Autônomos e das Empresas sob controle acionário direto deste, em assuntos de política salarial”. (PARANÁ, 2015). A CPS está vinculada à Secretaria de Estado da Fazenda, está sob sua responsabilidade a gestão das contratações temporárias no estado.

substituir docentes estatutários afastados para qualificação profissional, há o estabelecimento de um limite a “10% do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição”. (PARANÁ, 2005). Essa é a única condição que apresenta limites percentuais, nas demais situações não há fixação de limitação. No entanto, identificamos no campo que, tradicionalmente, as atividades que caberiam aos docentes afastados para capacitação profissional são absorvidas pelos colegas de trabalho, havendo o estabelecimento de acordos internos para organizar os afastamentos com vista a não sobrecarregar o grupo. As informações coletadas no campo demonstram que não ocorrem admissões de docentes temporários para suprir a ausência dos que estão em licença capacitação. O recrutamento desses docentes ocorre para atender demandas de vagas já consolidadas, como declara o representante sindical da Adunioeste:

No caso da contratação de docentes temporários para suprir o afastamento de docentes efetivos afastados para capacitação docente, a lei determina que tais contratações ficam limitadas a 10% do quadro docente efetivo da instituição. Entretanto, a Lei Complementar n. 108/2005 tem sido desrespeitada. No caso da Unioeste, por exemplo, desconheço contratação de docentes temporários para suprir o afastamento de docentes em processo de capacitação docente ou no caso de licença especial ou sabática, que são licenças legalmente previstas em lei. Na Unioeste, são os docentes efetivos, da área do docente afastado, que assumem suas atividades de ensino. O desrespeito da legislação, por parte do governo estadual resulta em sobrecarga de trabalho para docentes efetivos. (Representante sindical da Adunioeste, entrevista realizada em Maio de 2018).

Existe a previsão legal para suprimento desses professores, no entanto, o que ocorre na prática é a realocação dos trabalhos entre os colegas do departamento. O governo tensiona os processos, não admitindo temporários para essa finalidade, sobrecarregando o coletivo. Essa prática é algo que já foi naturalizado nos departamentos das universidades estaduais do Paraná. Como a qualificação é uma das exigências para ascensão na carreira, os docentes se organizam de forma “solidária”, em sistema de “filas” para os afastamentos. Essas informações evidenciam que o Estado tem distorcido as finalidades da contratação temporária prevista na legislação, na medida em que contrata docentes, não para suprir ausências eventuais de servidores estatutários, mas para atender necessidades já consolidadas de reposição do corpo docente efetivo.

Como a Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) não estabelece limites percentuais para essa modalidade de contratação, exceto para os casos de substituições para capacitações profissionais, as admissões temporárias de docentes ocorrem sem que haja um limite estabelecido em face a liberdade que o governo possui para acionar esse dispositivo. A

inserção deliberada de professores temporários reflete na dinâmica acadêmica, afetando o conjunto de docentes, como veremos ao longo da pesquisa.

É possível verificar que, ao contrário do que acontece na esfera federal, na qual o percentual de temporários não pode exceder 20% do total do quadro de servidores estatutários, no Paraná inexistente tal delimitação. Isso possibilita a subversão do caráter emergencial pelo qual a lei foi criada e, dependendo da conjuntura política e econômica, viabiliza a realocação por meio de contratações temporárias sem restrições. No caso dos docentes das estaduais, o quadro pode ser composto por expressivos números de temporários, como podemos observar nos dados que compõem o terceiro capítulo da presente pesquisa. Outro fato que colabora para que isso ocorra é que, atualmente, não há nenhuma normatização quanto ao fato das recontrações na condição de temporários, ou seja, desde 2014 não há o estabelecimento de prazos de interstícios entre a finalização e celebração de um novo contrato temporário.

Quando da aprovação da Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005), havia a proibição da celebração seguida de contratos. O artigo 14, inciso II estabelecia que a admissão nos termos da referida lei, era vedada antes de decorrer 2 anos do encerramento do contrato anterior. No entanto, essa proibição foi revogada em 2014, por meio da Lei Complementar n. 179. (PARANÁ, 2014). Desse modo, diferentemente do que ocorre nas universidades federais, a contratação de professores temporários e demais trabalhadores que são admitidos com base na referida lei, pode ocorrer por inúmeras vezes. Isso significa que a administração estadual tenciona no sentido do aprofundamento da flexibilização contratual no setor público, implementando ações que liberam o uso irrestrito das contratações temporárias, visto que não há limitação percentual e muito menos estabelecimento de intervalos para as recontrações.

Em relação ao RT (Regime de Trabalho), que se refere à jornada de trabalho contratada (40, 30, 20 horas e até menos, como veremos), a Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) também não faz nenhuma referência, não especificando quais são os RTs permitidos para essa modalidade de contrato, ampliando assim, a liberdade do gestor em flexibilizar também o RT desses trabalhadores. E o RT reflete nas condições de trabalho do temporário. Veremos no decorrer da pesquisa que, no campo pesquisado, existem contratações temporárias com múltiplos RTs, resultando em múltiplas jornadas de trabalho.

Com o propósito de apresentar uma síntese comparativa quanto à normatização das admissões temporárias no setor público na esfera federal e na estadual – Paraná – elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 11 – Comparativo das legislações que regulam a contratação de docentes temporários no âmbito federal e estadual (Paraná)

Categorias	Federal/Brasil: Lei n. 8.745/1993	Estadual/Paraná: Lei n. 108/2005
Regime de trabalho	De 20h ou de 40h.	Não há especificação de RT, podendo ser contratado para qualquer jornada.
Tempo de duração do contrato	Um ano, podendo ser renovando por no máximo mais 1 ano – totalizando 2 anos.	Pode ser renovado diversas vezes até completar 2 anos. Na prática, os contratos são celebrados com prazos que compreendem o semestre ou o ano letivo.
Limitação de contratos consecutivos	Só pode ser contratado novamente após 2 anos decorridos do desligamento do último contratado.	Não existem limitações, podendo celebrar contratos indefinidamente, sem nenhum prazo de intersecção, ou seja, não há “quarentenas”.
Limite percentual de temporários em relação ao quadro estatutário	Limite de 20%.	Não há previsão.

Fonte: a autora, com base em Lei n. 8.745 (BRASIL, 1993), Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) e Edital n. 091/2017 (UNIOESTE, 2017).

As informações dispostas anteriormente evidenciam que a situação dos professores temporários no Paraná é ainda mais complexa quando comparada com a esfera federal. A não limitação do número de contratos celebrados na condição de temporários entre a universidade e os docentes configura o avanço da flexibilização contratual no setor público. Bernardo e Bridi (2019) analisam que:

O caráter ‘flexível’ de fato se relaciona com trabalho ‘precário’, na medida em que o precário se refere a uma modalidade de contratação que embora não seja ‘informal’, é desprovida total ou parcialmente dos direitos de uma categoria contratada em modalidade padrão, no caso do Estado, como concursados e estáveis. (BERNARDO; BRIDI, 2019, p. 3).

No caso da flexibilização contratual dos docentes vinculados às estaduais, na medida em que possibilita que o mesmo professor realize vários contratos com uma mesma universidade, em muitos casos vinculados ao mesmo departamento, também possibilita o prolongamento da condição de temporário, uma vez que atendidas às necessidades imediatas da instituição, por meio de contratações temporárias, as disputas e pressões para a realização de concurso público são arrefecidas. Situações de professores que acumulam 8, 9, 10 anos na condição de contratados “temporários” evidenciam que na prática, o caráter excepcional e transitório dessa modalidade de admissão na esfera pública está sendo deturpado.

No próximo item, analisamos como se dá o processo de seleção e contratação dos professores. As reflexões lançadas tiveram o intuito de compreender os parâmetros legais que envolvem a dinâmica que possibilita a flexibilização do contrato dos professores atuantes no ensino superior, vinculados às universidades estaduais do Paraná. O esforço empreendido é de

caráter sociológico. Buscamos caracterizar o processo de seleção e contratação sem pretensão, contudo, de realizar análises técnicas e jurídicas.

2.3 O RIGOR DO PROCESSO SELETIVO E A INCERTEZA DA CONTRATAÇÃO

A natureza do trabalho docente no ensino superior é distinta do trabalho docente na educação básica, no caso dos professores temporários das estaduais, até mesmo o processo de seleção é diferenciado. Cada esfera de ensino estabelece as formas de seleção, sendo no caso da rede estadual de ensino básico a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte responsável pela organização e realização do PSS. Nesse âmbito, o processo engloba as etapas de “inscrição, preencher/atualizar cadastro e a partir das orientações do edital, apresentar documentação pessoal e acadêmica que comprove as informações e a pontuação alcançada”. (NAUROSKI, 2014, p. 22). No caso do ensino superior, a seleção dos docentes temporários para atuarem nas estaduais é organizada pelas próprias universidades e, como veremos possui similaridade ao processo do concurso público para o quadro de docentes estatutários.

A seleção e contratação dos docentes são organizadas por meio do lançamento de editais públicos em consonância com o indicado na Lei Complementar n. 108, que estabelece: “Art. 4º. O recrutamento do pessoal a ser contratado nos termos desta Lei será feito mediante processo seletivo simplificado sujeito a ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial do Estado, prescindindo de concurso público”. (PARANÁ, 2005).

Com liberdade para organizar todo o processo seletivo, inclusive as modalidades de provas, o grau de formação dos candidatos, bem como a composição das bancas de avaliação, cada universidade delibera sobre o valor da taxa de inscrição, os requisitos e etapas da seleção. Assim existem algumas diferenciações quanto à modalidade de provas e de valores referentes às taxas de inscrições. Quanto à taxa de inscrição, os critérios elencados para estabelecer o valor a ser pago para participar do processo seletivo são variados, havendo, portanto, desde taxas únicas, independentemente do nível de formação do professor, como são os casos da UEPG, UEM, Unicentro, Uenp e Unespar, até taxas que são cobradas proporcionalmente ao salário que o candidato receberá, caso seja aprovado e contratado. (BERNARDO; BRIDI, 2018).

A sistematização dessas informações, para melhor compreendê-las, está disposta no quadro a seguir:

Quadro 12 – Valores das inscrições para o processo seletivo de professores temporários das universidades estaduais do Paraná

Universidade do Paraná					
UNIVERSIDADE	VALOR DA TAXA DE INSCRIÇÃO				
Universidade Estadual de Londrina – UEL	Valor da taxa de inscrição referente a 5% (cinco por cento) do salário básico e ao regime de trabalho				
	TITULAÇÃO/CLASSE		REGIME T – 20		REGIME T – 40
	Graduado (Prof. Auxiliar PA G1)		R\$ 81,14		R\$ 168,29
	Especialista (Prof. Auxiliar PA E1)		R\$ 97,37		R\$ 195,75
	Mestre (Prof. Assistente PS M1)		R\$ 135,31		R\$ 270,61
	Doutor (Prof. Adjunto PD D1)		R\$ 205,22		R\$ 410,44
Universidade Estadual de Maringá – UEM	Taxa única de inscrição: R\$ 142,45				
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Taxa única de inscrição: R\$ 100,00				
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste	Taxa de inscrição estipulada de acordo com o regime de trabalho:				
	RT-09	RT-12	RT-20	RT-24	RT-40
	R\$ 60,00	R\$ 80,00	R\$ 120,00	R\$ 140,00	R\$ 200,00
Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro	Taxa única de inscrição: R\$ 108,00				
Universidade Estadual do norte do Paraná – Uenp	Taxa única de inscrição: R\$ 150,00				
Universidade Estadual do Paraná – Unespar	Taxa única de inscrição: R\$ 100,00				

Fonte: Bernardo e Bridi (2018). Elaborado com base nos dados coletados nos editais publicados nos sites das sete universidades estaduais do Paraná, em consulta realizada em setembro de 2017. Para ter um parâmetro, o valor do salário mínimo, em 2017, era de R\$ 937,00.

Com base nas informações dispostas no quadro acima, é possível destacar que duas universidades adotam critérios diferenciados para estipular o valor da taxa de inscrição, sendo que a Unioeste fixou a taxa de inscrição de acordo com o regime de trabalho. Nesses termos, o valor cresce proporcionalmente ao número de horas a serem trabalhadas. A UEL estabelece o valor com base na porcentagem de 5% do salário mensal que o docente irá receber, ou seja, quanto maior for a formação do docente, maior será o seu rendimento e consequentemente mais alta é a taxa de inscrição. Exemplificando, o Edital n. 022/2017 da UEL estabelece para o regime de trabalho de 40 horas semanais, com a titulação de doutor o vencimento de R\$ 8.208,87. Com base no exposto no referido edital, o candidato pagará R\$ 410,44 reais para se inscrever no processo de seleção e concorrer a uma vaga temporária com a formação de

professor doutor. Quando comparado com as universidades que cobram taxas únicas, esse valor fica em média três vezes maior. Valor expressivo e que não garante a homologação da inscrição, pois está condicionada ao atendimento das exigências documentais previstas nos editais. Em sendo homologada a inscrição, o candidato poderá participar do processo seletivo. Ressaltamos que os departamentos, aos quais as vagas estão direcionadas, possuem autonomia para indicarem o nível de pós-graduação que o candidato deverá possuir para submeter-se ao teste seletivo bem como os professores que compõem a banca de avaliação.

Quanto às modalidades de provas, os testes podem ser compostos pelas seguintes provas: prova escrita e prova didática (ambas eliminatórias) e prova de títulos (de caráter classificatório). Dependendo da área de conhecimento, é exigida também a realização de prova prática⁶¹. Ao consultar os editais disponíveis nos sites oficiais das universidades, identificamos que quatro, das sete universidades exigem a realização da prova escrita como parte da seleção, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 13 – Tipos de provas solicitadas pelas universidades para a seleção de professores temporários

Universidade	Prova escrita	Prova didática	Prova de títulos
UEL	Não há	X	X
UEM	X	X	X
UEPG	X	X	X
Unioeste	Não há	X	X
Unicentro	Não há	X	X
Uenp	X	X	X
Unespar	X	X	X

Fonte: Bernardo e Bridi (2018). Elaborado com base nos dados coletados nos editais publicados nos sites das sete universidades estaduais do Paraná, por meio de consulta realizada em setembro de 2017.

Todas as sete universidades exigem as provas didática e de títulos. As três formas de avaliação, prova escrita, didática e de títulos são exigidas na maioria das estaduais. São provas também exigidas no concurso público para provimento do quadro efetivo de docentes, assim o teste seletivo para professor temporário nas estaduais assemelha-se muito ao processo de concurso público. Como no concurso estatutário, exige-se o pagamento da taxa de inscrição, reunião de documentos comprobatórios, realização de provas escrita, didática e de títulos, demandando do candidato várias modalidades de investimento como tempo, financeiro,

⁶¹ Um exemplo é o edital 22/2017 — PRORH da UEL que exigia a prova prática para a vaga de professor colaborador na área de Departamento de Ciências Patológicas, bem como para o Departamento de Medicina Oral e Odontologia Infantil.

intelectual e emocional, exatamente como em um concurso público. A diferença é que no processo seletivo, em sendo aprovado e contratado, o professor temporário não tem acesso aos mesmos direitos que os servidores públicos estatutários possuem. (BERNARDO; BRIDI, 2018).

A semelhança do processo seletivo com concurso público é percebida pelos participantes da pesquisa: “o teste seletivo ele é bastante exigente. Ele tem as mesmas etapas de um concurso. Tem dez pontos [...] lá na Unicentro são dez pontos. Dez temas para você estudar, preparar aula”. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018). Sophie refere-se à quantidade de temas indicados e que são sorteados para serem avaliados nas provas escritas e didáticas. Também como ocorre nos concursos para o quadro efetivo, os candidatos devem preparar o material dos conteúdos indicados. Além dos pontos, a avaliação é de caráter público, como nos concursos: “você tá [sic] constantemente sendo avaliado de uma maneira pública, como em um concurso para efetivo, as fases são as mesmas. Prova escrita, didática e de título”. (SEAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

Quando aprovados no processo seletivo, não há garantias de que o candidato será contratado, pois é necessário o atendimento de alguns fatores, como a previsão orçamentária para o pagamento de seus salários, bem como a liberação por parte da administração do governo estadual para a contratação, como esclarecido no item 13.1 do Edital n. 77/2017 da UEPG: “A aprovação do candidato não gera qualquer direito a contratação, ficando a mesma, condicionada a disponibilidade financeira/orçamentária, necessidade e interesse institucional e autorização governamental”. (BERNARDO; BRIDI, 2018).

Quando o docente temporário é convocado e contratado, a legislação assegura que a quebra de contrato possa ocorrer a qualquer momento, sendo motivada por ambas as partes. No caso em que a rescisão contratual é solicitada pelo professor, esse deve comunicar a universidade com 30 dias de antecedência não gerando qualquer prejuízo as verbas rescisórias como o 13º salário e férias proporcionais acrescidas do terço constitucional. Ao final do contrato, finaliza-se o vínculo com a instituição. O novo ingresso nas universidades está condicionado a abertura de novos editais e a submissão novamente ao processo seletivo. Situação que pode se repetir inúmeras vezes, não havendo restrições quanto à quantidade de vezes que um professor pode ser contratado por tempo determinado.

Ao refletir sobre o processo de seleção, que se assemelha muito ao concurso público para docentes do quadro efetivo, é possível identificar fatores que geram expectativas, ansiedade e estresse para aqueles que estão disputando uma vaga de trabalho temporário. Tal situação, não necessariamente, irá trazer como recompensa a aquisição de um contrato

temporário, ou seja, um emprego que faça valer o investimento demandado. Quando a contratação ocorre, o docente temporário assina um contrato⁶² por tempo determinado, sendo que sua duração pode ser de até 12 meses – geralmente os contratos têm a vigência até o final do semestre, ou até o final do ano letivo – podendo ser renovado caso haja mútuo interesse até completar 24 meses. Esse prazo é válido tendo como referência o edital em que o candidato foi aprovado e contratado, sendo assim, o prazo de contratação não pode exceder 24 meses com base em cada edital. Entretanto, esse mesmo candidato pode participar indefinidas vezes de novos processos seletivos e ser contratado novamente. Essa condição proporciona situações em que o docente atua na categoria de trabalhador público temporário por anos consecutivos. Relatos dos participantes da presente pesquisa, e informações coletadas no campo, evidenciam que são comuns os casos de docentes que atuam como temporários há 8, 9, 10 anos consecutivos. É o que observamos entre os nossos entrevistados, como podemos analisar no quadro a seguir sobre a trajetória profissional dos docentes temporários.

Quadro 14 – Comparativo entre experiência profissional dos docentes e modalidades de vínculo
(Continua)

Sujeitos	Tempo de docência no ensino superior	Instituições de ensino superior que trabalhou (pública ou privada)		Regime de trabalho (RT)	Modalidades de vínculos	Tempo na modalidade de vínculo temporário no ensino superior público
Charlott	6 anos	UEPG		40 horas Tide ⁶³	Temporário	6 anos
Adam	15 anos	Instituição privada de ensino superior	15 anos	Horista	CLT	4 anos
		UEPG	4 anos	40 horas	Temporário	
Scott	6 anos	UEPG		40 horas 20 horas	Temporário	6 anos

⁶² Todos os trabalhadores contratados nos termos da Lei Complementar n. 108/2005 são denominados de Cres (Contrato por Prazo Determinado em Regime Especial).

⁶³ A Lei n. 11.713/1997, que regula a carreira do Magistério Público do Ensino Superior do Paraná, prevê um acréscimo na remuneração para docentes que se dediquem exclusivamente a instituição. O docente, para ser incluído no Tide — Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva —, deverá estar vinculado a projetos de pesquisa e/ou extensão. Não pode desempenhar atividades remuneratórias ou empregatícias, não pode ser acionista, sócio ou cotista, seja no setor privado ou público. Para tanto, ao ser incluído no Tide, é previsto que o vencimento básico do regime integral 40 horas tenha o acréscimo de 55% (PARANÁ, 1997), ou seja, ao aderir o Tide, o docente terá 55% a mais em seu rendimento.

Quadro 14 – Comparativo entre experiência profissional dos docentes e modalidades de vínculo

(Continuação)

Sujeitos	Tempo de docência no ensino superior	Instituições de ensino superior que trabalhou (pública ou privada)		Regime de trabalho (RT)	Modalidades de vínculos	Tempo na modalidade de vínculo temporário no ensino superior público
Natascha	8 anos e 5 meses	UTFPR	5 meses	40 horas	Temporário	8 anos e 5 meses
		UEM	4 anos	40 horas Tide	Temporário	
		UFPR	2 anos	40 horas 20 horas	Temporário	
		UEPG	2 anos	40 horas	Temporário	
Robert	4 anos e 6 meses	Instituição privada de ensino superior	1 ano	20 horas	CLT	3 anos e 6 meses
		Instituição privada de ensino superior	1 ano	4 horas	CLT	
		Unesp	2 anos	12 horas	Temporário	
		UEPG	1 anos e 6 meses	40 horas	Temporário	
Anthony	4 anos e 4 meses	UEPG	4 anos	40 horas	Temporário	4 anos e 4 meses
		UFSC	4 meses	40 horas	Temporário	
Henry	1 ano	Unioeste	1 ano	12 horas 20 horas	Temporário	1 ano
Ryan	4 anos	Instituição privada de ensino superior	*	*	CLT	3 anos
		Instituição privada de ensino superior	4 anos	20 horas 8 horas 5 horas	CLT	
		UEPG	3 anos	20 horas	Temporário	
Sean	9 anos	Instituição privada de ensino superior	5 anos	19 horas	CLT	5 anos
		Instituição privada de ensino superior	5 anos	16 horas	CLT	
		Instituição privada de ensino superior	6 anos	*	CLT	
		UFCG	2 anos	40 horas	Temporário	
		UEPG	3 anos	20 horas	Temporário	
		Instituição privada de ensino superior	4 meses	12 horas	Sem vínculo	
		Instituição privada de ensino superior	2 anos	12 horas	CLT	

Quadro 14 – Comparativo entre experiência profissional dos docentes e modalidades de vínculo

(Conclusão)

Sujeitos	Tempo de docência no ensino superior	Instituições de ensino superior que trabalhou (pública ou privada)		Regime de trabalho (RT)	Modalidades de vínculos	Tempo na modalidade de vínculo temporário no ensino superior público
Jhon	6 anos	UTFPR	2 anos	40 horas	Temporário	6 anos
		UEPG	4 anos	40 horas Tide	Temporário	
Madeleine	9 anos	UEPG		40 horas Tide 20 horas	Temporários	9 anos
Brandon	3 anos	Instituição privada de ensino superior	1 ano	Horista	Sem vínculo	2 anos
		UEPG	2 anos	40 horas Tide	Temporário	
Sophie	5 anos	Unicentro		16 horas 32 horas 40 horas Tide	Temporário	5 anos

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

Nota: *Não informou.

Ao analisar a conformação da trajetória profissional desses professores, no que se refere à modalidade de vínculo de trabalho, constatamos que muitos deles acumulam um longo período na condição de docentes temporários nas universidades públicas. Identificamos casos em que o tempo acumulado, na modalidade contratação temporária, soma 9 anos, outro 8 anos, outros dois casos com 6 anos de atuação. É interessante notar que, em sua maioria, esses trabalhadores permaneceram atuando na mesma instituição. Outra reflexão que os dados suscitam é a grande flexibilização dos Regimes de Trabalho (RT), sendo identificados casos de contratação para atuação de 4, 6, 8, 10 horas semanais e assim por diante. A partir das experiências dos participantes, verificamos que as instituições públicas de ensino superior, contempladas no quadro anterior, são as que menos flexibilizam o RT quando comparadas às instituições privadas. No entanto, a flexibilização da jornada de trabalho também adentra as universidades, como veremos posteriormente.

Assim, a pesquisa de campo evidencia a existência de professores que se encontram trabalhando com vínculo de temporário há 9 anos. São 9 anos de sua vida profissional vivenciados condições de insegurança e instabilidade, tendo sempre a possibilidade de seu contrato ser rompido ou não ser renovado no próximo semestre ou ano letivo. Situações que levam os docentes a submeterem-se a constantes testes seletivos, como no caso de Madeleine, que acumula 9 anos na condição de temporária, sendo submetida no mínimo a cinco testes seletivos. Em condições muito similares está Natascha, que há 8 anos e 5 meses trabalha como docente temporária. Ambas as professoras compõem suas experiências profissionais

com atuações somente na educação superior pública. Nesses termos, ao verificar a existência do prolongamento do tempo e a reincidência da celebração de contratos temporários, identifica-se o desvirtuamento da legislação, pois temporário é algo transitório e provisório. Como classificar esses professores que atuam ao longo de 5, 6, 8, 9 anos como temporários?

Nesse tocante, a condição de contrato temporário atende as condições jurídicas formais, que corroboram na desresponsabilização do Estado como empregador, negando direitos⁶⁴, mantendo um contingente de trabalhadores que vivenciam, ano após ano, os percalços da condição de temporários e instáveis, sendo submetidos sucessivamente a testes seletivos, os quais geram desgastes físicos, psíquicos e emocionais.

Quando se toma como ponto de análise o processo seletivo para inserção na docência no ensino superior nas estaduais do Paraná, na condição de temporário – dada a especificidade do trabalho –, coaduna-se com o rigor da seleção, uma vez que esses professores serão responsáveis por ministrar disciplinas que integram os currículos que formaram profissionais de diversas áreas. Dada as especificidades do trabalho docente no ensino superior, o rigor do processo seletivo se justifica, em algumas situações, como para aqueles candidatos que estão iniciando na carreira docente, que ainda não possuem experiência no departamento em que a vaga está sendo ofertada. Sendo assim, faz-se necessário avaliar a qualidade e capacidade do docente, e essa compreensão também está presente na percepção dos próprios professores temporários:

Eu acho que desse ponto é algo, teoricamente, positivo. Porque sabendo que a gente vai assumir disciplinas pesadas, turmas grandes. Que nós vamos assumir várias disciplinas, é importante que eles selecionem candidatos que vão estar preparados para isso. E aí, você tem que ter conhecimento de um vasto conteúdo. E tem que ter domínio desse conteúdo para dar aula. Mas assim, é pensando, é igual no concurso. (NATASCHA, entrevista realizada em Maio de 2018).

O processo seletivo se torna complexo e desgastante quando as condições conjunturais mantêm esses professores em condições de temporários quase que “permanentes” por longos períodos. Devido aos procedimentos avaliativos, o teste seletivo é classificado pelos docentes temporários como um processo que gera desgaste e ansiedade, como relata Robert:

⁶⁴ Direitos que poderiam ser acessos, caso estivessem sobre o regime estatutário e integrantes da Carreira do Magistério do Ensino Superior do Paraná, como: Ascensão de Nível; Licença Sabática; Adicional por Tempo de Serviço (ATS) — Quinquênio; Licença Especial (Licença-prêmio por Assiduidade), entre outros.

Então, esse processo é muito desgastante, porque, sobretudo tem uma ansiedade da preparação. [...] Então é um processo desgastante, objetivamente desgastante. [...] Quando os meus vínculos eram semestrais eram terríveis, sobretudo porque incide sobre as férias. Então, em junho era um e em janeiro era outro. E aí você passava Natal com [nome do teórico] era triste. (ROBERT, entrevista realizada em Abril de 2018).

São processos que demandam preparação intelectual que consomem tempo e energia. Nos relatos dos professores temporários, é recorrente a informação de que usam os períodos de férias para os estudos e preparação dos documentos para a realização dos testes seletivos. Charlott avalia que quando é possível utilizar o período de férias, a experiência torna-se menos estressante, pois as atividades acadêmicas não disputam espaço com os preparativos do teste seletivo, como aulas para preparar e trabalhos para corrigir. A condição de ter que utilizar o período de férias para preparar-se para os testes seletivos é preferível a realizá-los no decorrer do ano letivo, os testes são similares aos concursos públicos e isso os torna, desgastantes e complexos. Além do desgaste, Charlott acrescenta que há constrangimentos de ter que dar aulas para seus próprios colegas de departamento:

Os outros coincidiram com períodos de férias. Então foi mais fácil porque eu tinha nas férias para fazer. Eu tinha férias, não tinha aula para montar, trabalho para corrigir, não tinha compromisso de aula. O último que eu fiz foi bem estressante, porque sempre tem que atualizar as informações. Então, foi bem estressante assim, porque é como se fosse um concurso mesmo. A única coisa é que a gente não faz a leitura da prova. Mas é o sorteio dos pontos, a prova escrita e a prova prática. O que diferencia, pelo menos no nosso departamento, é que a gente não tem a leitura da prova porque acho que isso não é obrigatório nos testes, né? Então acaba aqui, é um processo que não é simples, ainda mais que você está sendo avaliado pelos seus colegas de trabalho hoje. Então, é um pouco chato até. Mas a gente entende que esse é o processo. No entanto, esse último foi estressante em relação a isso, porque você estava no período de aula. (CHARLOTT, entrevista realizada em Abril de 2018).

Os relatos evidenciam os desgastes de diferentes naturezas, como o estresse, a ansiedade, e em muitos casos, o acúmulo dos estudos para os testes com as rotinas de trabalho. A condição de trabalhadores temporários, acrescida da especificidade da seleção que lhe é característica do campo acadêmico, demandam desses docentes que acionem estratégias como o uso de momentos que seriam destinados ao descanso, como as férias e feriados, para o preparo intelectual e burocrático dos sucessivos testes seletivos.

Esse é o pior cenário. Eu falo que eu não aguento mais fazer teste seletivo. Porque fazer um teste seletivo não é simplesmente ir lá e fazer uma prova. [...] mas assim, é um tempo de preparação, são horas que eu tenho de deixar. Eu tenho que parar a minha vida toda para poder me dedicar para esse teste seletivo. Porque são colegas que vão me avaliar. Todos, na grande maioria das vezes, todos que compõem a banca são colegas que eu já trabalhei, que já me conhecem. Mas é justamente por isso você não pode ir lá e não estar preparado. [...] sempre foi muito desgastante. (SCOTT, entrevista realizada em Abril de 2018).

A seleção é organizada e realizada internamente em cada universidade. Os professores que pertencem ao quadro efetivo do próprio departamento em que a vaga está sendo ofertada são escalados para compor a banca que avalia os candidatos. Devido à ausência da exigência do interstício de 2 anos para a celebração de um novo contrato, como já analisamos anteriormente, ocorre que em muitos casos, as bancas são compostas por professores que estavam trabalhando junto aos candidatos, ou seja, por colegas de trabalho. Jhon relata que: “os testes são muito próximos. São colegas que estavam trabalhando até um mês atrás juntos, realizando projeto de extensão junto e que vão estar te avaliando. Pode até ter uma avaliação às cegas, mas você sabe, é muito complicado”. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

Diferentemente do ocorre nos processos de concurso públicos para docentes estatutários nas estaduais, os quais há impedimentos legais que proíbem que parentes, ou colegas de trabalho, ex-orientadores de mestrado ou doutorado integrem bancas avaliativas, a forma como é organizado o processo de seleção dos docentes temporários implica em situações problemáticas, pois o requisito da impessoalidade na avaliação fica fortemente fragilizado. A depender do candidato e da afinidade ou estranhamento com os componentes da banca, tem-se que alguns podem se sentir prejudicados enquanto outros favorecidos. Em se tratando de vagas para funções no setor público, é desejável que os testes seletivos respeitem, em alguma medida, o caráter da impessoalidade nas avaliações. Na outra ponta, temos que os testes seletivos geram uma demanda de trabalho para os docentes do quadro permanente, sendo esses responsáveis por indicar e compor as bancas de avaliações, avaliar as provas e os documentos comprobatórios, preencher atas e demais documentos pertinentes ao trâmite. Sendo organizado internamente, o processo seletivo não gera custos adicionais para as universidades, mas geram ganhos (taxas das inscrições). Por outro lado, pode ser um facilitador da engrenagem da rotatividade, visto que tanto a seleção quanto a demissão são administrativamente facilitadas.

O constrangimento de serem constantemente avaliados por seus pares é marcado nas falas dos docentes temporários entrevistados. Além da dimensão do desgaste também surge a

dimensão da humilhação de ter que dar aulas para seus próprios colegas de departamento. Vejamos a fala de Sophie:

A cada teste é juntar o currículo, fazer a inscrição, a cada 2 anos tem que passar por esse desgaste que não deixa de ser, em um certo sentido, até humilhante. Porque a cada 2 anos você tem que dar aula para uma banca que são as suas colegas de trabalho. E fazer a avaliação do currículo. Então é bem, bem desgastante esse processo dos testes seletivos. Não sabe se vai passar, porque tem outras pessoas também fazendo. Pode ser que não passe! Se passar, não sabe se vai ser chamado, se vai ser contratado. Então, é nada salutar! (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

O sentimento de humilhação, acionado por Sophie, está conectado com as constantes avaliações a que ela tem que submeter-se para conseguir continuar trabalhando, necessitando recorrentemente ter que provar a sua capacidade laboral. Assim, a dimensão humilhante está vinculada com a percepção de submissão aos colegas de trabalho, de rebaixamento, desigualdade e necessidade de aprovação. São aspectos que extrapolam a relação profissional, afetando a subjetividade e as relações interpessoais. O constrangimento de ter que se submeter periodicamente a avaliações por seus colegas de trabalho, juntamente com a publicização dos resultados, aparece na pesquisa como elemento de humilhação, acionada por alguns docentes temporários. Ryan avalia que

[...] o transtorno é a relação, porque você vai ser avaliado por uma banca de pessoas que estão no seu convívio diário. Você é testado a todo instante, se você é bom, se você não é. E o resultado do teste de colaborador é um resultado público, o aluno tem acesso, todos têm acesso. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

Nesses termos, as especificidades que permeiam os sucessivos testes seletivos podem comprometer a impessoalidade das avaliações, influenciando também a organização das atividades docentes e os relacionamentos no contexto de trabalho.

O desgaste do processo seletivo e o fato de serem avaliados pelos colegas de trabalho são, portanto, questões recorrentes nas falas dos docentes temporários. Ao refletir sobre as características que essa modalidade de contratação foi sendo delineada no cotidiano acadêmico, tem-se que o caráter temporário e emergencial está presente nas condições formais e jurídicas da relação de trabalho, como o prazo dos contratos, insegurança, a instabilidade na relação de trabalho e a rigidez na seleção. Ao passo que no cotidiano das estaduais, como são inúmeros os casos de professores que acumulam anos e anos na condição de professores temporários, pode-se caracterizá-los como “temporários permanentes”. “Eu não sei qual é a validade legal, mas aqui a gente tem casos de professores que já estavam há

10 anos como professores temporários”. (HENRY, entrevista, 2018). Como conceber a legitimidade de emergência e temporalidade – características essenciais que deveriam regular os contratos temporários – quando se verifica na empiria, trabalhadores que acumulam tanto tempo de atividade nessas condições, submetendo-se constantemente ao rigor do processo seletivo, sem garantias de serem contratados, sem possibilidades de ascensão na carreira, com reduzidos direitos? Estaria ocorrendo uma institucionalização da condição temporária?

Em síntese, docentes temporários são contratados por meio do Contato por Prazo Determinado em Regime Especial, comumente conhecida por Cres. A fundamentação legal está, nas já mencionadas, Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) e no Decreto n. 4.512 (PARANÁ, 2009). É, nessa modalidade de contrato que os professores temporários são vinculados às instituições de ensino da rede estadual de ensino e às IEES do Paraná. Partindo do embasamento jurídico, a característica principal do Cres é sua natureza temporal, ou seja, de temporalidade e de excepcionalidade, sendo seu objetivo principal atender à necessidade do interesse público, até que se providencie a realização do concurso público. Assim sendo, a relação contratual se dá pelo vínculo de natureza jurídico-administrativa, configurando-se como servidor temporário, não estando vinculado nem ao regime estatutário, nem ao regime celetista. Não acessam, portanto, nem os direitos dos estatutários e nem os direitos celetistas, como por exemplo, o FGTS.

A contratação flexível, que deveria ser provisória e transitória, acaba tornando-se uma das principais modalidades de contratação acionada pelo governo para manter as atividades docentes nas estaduais do Paraná. Nesses termos, a incerteza e a insegurança são constantes na vida dos docentes temporários. Incertezas quanto ao futuro, quanto ao trabalho no próximo semestre ou ano letivo, quanto à abertura ou não de novos testes seletivos, quanto à aprovação, e se aprovado, incerteza quanto à convocação e duração do vínculo. É um ciclo vicioso, em que inseguranças e incertezas se retroalimentam devido à condição contratual flexível.

Entendemos que esse fenômeno não está descolado dos contextos mais amplos, estando conectados às alterações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, tendo como pano de fundo a racionalidade neoliberal e o discurso da flexibilidade como sinônimo de moderno e positivo. As formas de flexibilização, antes fortemente presentes no setor privado, agora invadem o trabalho e o emprego no setor público. As regras que regem o contrato de trabalho e o processo seletivo desses professores foram gestadas sobre a argumentação de atender demandas emergenciais e temporárias. Entretanto, o caráter emergencial e provisório passa a

ser subvertido, implicando no prolongamento da condição temporária e na submissão às regras do jogo.

No próximo capítulo, analisaremos os dados levantados sobre a composição do quadro de docentes das estaduais do Paraná no período de 2002 a 2017. Os dados são organizados a partir da modalidade de vínculo de trabalho – se servidores públicos estatutários estáveis ou se temporário instável.

CAPÍTULO 3 - A EVOLUÇÃO DAS CONTRATAÇÕES DE DOCENTES NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ E O ESTADO COMO AGENTE FLEXIBILIZADOR

O trabalho docente é composto por múltiplos fatores, sejam aspectos determinados por diferentes realidades, sejam pelas conformações da dinâmica sociopolítica mais ampla. Ao direcionar o foco para as questões relativas ao processo da flexibilização contratual nas universidades estaduais do Paraná, o fazemos compreendendo que nem todos os aspectos que envolvem a realidade do trabalho docente serão contemplados, pois a realidade social não se mostra completamente, ao privilegiar determinados fenômenos, inevitavelmente outros acabam não sendo contemplados, sendo necessários outros olhares na busca incessante e sempre inacabada pela compreensão da totalidade.

Como já destacamos o foco central aqui, são as contratações flexíveis de docentes e as condições e relações de trabalho decorrentes dessa forma de vínculo nas universidades estaduais do Paraná. Compreendendo que a modalidade em que os professores temporários são contratados caracteriza-se como flexível, conforme salientado anteriormente, e que não existe previsão legal de limitações percentuais para o uso dessa forma de contratação, somado ao contexto econômico e político das últimas décadas, temos como uma de nossas hipóteses de pesquisa que: o governo vem, ao longo dos últimos anos, dando prioridade para a contratação de docentes temporários para suprir necessidades permanentes e já consolidadas das estaduais. Agindo assim o Estado estaria institucionalizado e naturalizando, de forma velada, a contratação flexível, avançando no processo de desestabilização dos estáveis.

Com o intuito de comprovar ou refutar essa hipótese, buscamos identificar e analisar a inserção de docentes efetivos e temporários, do ensino superior, vinculados às sete universidades estaduais paranaenses. Para tanto, como já sinalizado no item que aborda os aspectos metodológicos, foram realizadas pesquisas junto ao Censo Acadêmico do Paraná – no de período de 2002 a 2012 – bem como nos setores de recursos humanos de cada universidade, pois no período que compreende 2013 a 2017, esses dados não foram identificados nas páginas oficiais do governo.

Por conseguinte, a construção do presente capítulo intenciona identificar como o quadro de docente universitário vem sendo composto no período em questão no que se refere à modalidade de vínculo de trabalho – se estatutário estável ou se temporário instável. Primeiramente, organizamos e analisamos os dados congregados – ou seja, a junção dos dados das sete universidades – para posteriormente, analisarmos, de forma individualizada, a

formação do quadro de docentes de cada instituição, pois se acredita que cada espaço institucional possui especificidades, sejam subjetivas ou objetivas, que também influenciam na composição do quadro de docentes.

3.1 A COMPOSIÇÃO DO QUADRO DE DOCENTES NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: CRESCIMENTO DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA

Considerando que algumas estaduais foram instituídas após 2002 não temos dados referentes a todos os anos para as sete universidades, assim buscando expor os dados coletados no levantamento, concernentes a conformação do quadro geral de docentes das sete universidades analisadas, optamos por apresentar os dados por meio de valores percentuais médios, pois os valores absolutos reais anuais não são representativos quando a análise busca identificar a média percentual das sete estaduais, sendo relevantes apenas se forem demonstrados separadamente para cada universidade. Sendo assim, os valores percentuais médios são uma média dos percentuais anuais com base nos números absolutos do total de docentes (efetivos e temporários) de todas as estaduais contempladas na pesquisa. A relevância dos valores percentuais médios consiste em saber a proporção média nas sete universidades analisadas. Vejamos a tabela a seguir, os dados percentuais de professores efetivos e temporários no período analisado, ou seja, de 2002 a 2017.

Tabela 8 – Percentual Médio e Média Absoluta de Professores Efetivos das sete universidades estaduais analisadas no período de 2002 a 2017

(Continua)

Ano	Percentual Médio de Professores Efetivos	Percentual Médio de Professores Temporários	Média absoluta de Professores Efetivos	Média absoluta de Professores Temporários
2002	87,3	12,6	868,8	112,8
2003	87,5	12,4	945,8	118,8
2004	87,5	12,4	910,2	118,8
2005	79,4	20,5	888,0	211,2
2006	77,9	22,0	888,4	235,6
2007	79,3	20,6	905,4	218,4
2008	79,7	20,2	835,5	220,5
2009	81,5	18,4	839,1	179,6
2010	78,2	21,7	853,3	213,1
2011	77,4	22,5	843,0	225,6
2012	81,0	18,9	917,5	198,8
2013	78,1	21,8	905,6	235,0

Tabela 8 – Percentual Médio e Média Absoluta de Professores Efetivos das sete universidades estaduais analisadas no período de 2002 a 2017

(Conclusão)

Ano	Percentual Médio de Professores Efetivos	Percentual Médio de Professores Temporários	Média absoluta de Professores Efetivos	Média absoluta de Professores Temporários
2014	78,7	21,2	877,0	226,7
2015	76,3	23,6	886,2	258,4
2016	73,4	26,5	864,0	290,7
2017	74,9	25,0	858,7	270,7

Fonte: a autora, com base em Dados do Censo Acadêmico (2002-2012) e dados coletados junto ao Setor de Recursos Humanos das sete universidades estaduais do Paraná (2013-2017)⁶⁵

Ao visualizar os dados em relação à composição do quadro de docentes, tem-se que no ano de 2002, o percentual médio de professores com vínculos efetivos era de 87,36% – servidores públicos estatutários, enquanto que 12,63% eram temporários. Antes de 2005, as contratações para suprir as demandas urgentes nas universidades eram reguladas pela CLT. Com a aprovação da Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005)⁶⁶, que regula a contratação de pessoal temporário para a administração pública indireta, esse percentual começa a se alterar mais significativamente. No ano de 2005, o percentual médio de professores efetivos cai para 79,46% e consequentemente o dos temporários sobe para 20,53%, um acréscimo de 7,9 pontos percentuais na média na contratação de docentes temporários.

Nos anos que se seguem, o percentual médio de contratação de docentes temporários continuou aumentando. Em 2006, passou para 22%, alta de 1,5 pontos percentuais em comparação ao ano anterior. Em 2008 e 2009, observa-se uma redução no percentual médio de contratações, ficando em 20,2% e 18,44% respectivamente. Porém o índice volta a subir em 2010 para 21,7%.

De 2011 até abril de 2018, quem ocupava o governo do estado do Paraná era Carlos Alberto Richa (PSDB). No período de 2011 a 2017 verificou-se uma contínua evolução na média percentual de docentes contratados, sendo que tal governo tem em seu primeiro ano de mandato (2011) 22,55% de docentes atuando como temporários. No ano seguinte, 2012, observa-se uma redução de 3,65 pontos percentuais na contratação temporária, ou seja, 18,9% da média percentual dos docentes atuantes nas sete universidades possuíam o vínculo de

⁶⁵ Frisamos que os dados foram coletados em duas fontes distintas, no entanto, possuem origens iniciais iguais, pois é com base nos setores dos Recursos Humanos das estaduais que os dados sobre os números de docentes foram coletados para integrarem ao Censo Acadêmico.

⁶⁶ As informações de que antes da aprovação da Lei Complementar n. 108/2005, os professores temporários eram contratados via CLT, nos foram repassadas por representantes sindicais entrevistados por nós.

temporários. A média volta a subir para 21,8% em 2013 e ficando em 21,2% em 2014. Em 2015, a média percentual de temporários expande para 23,6% e em 2016 alcança seu maior índice da série analisada, com a média percentual de 26,5% de docentes temporários. O último ano da série analisada, 2017, apresenta leve redução, ficando em 25%.

Em termos numéricos, temos a seguinte situação na composição do quadro de docentes:

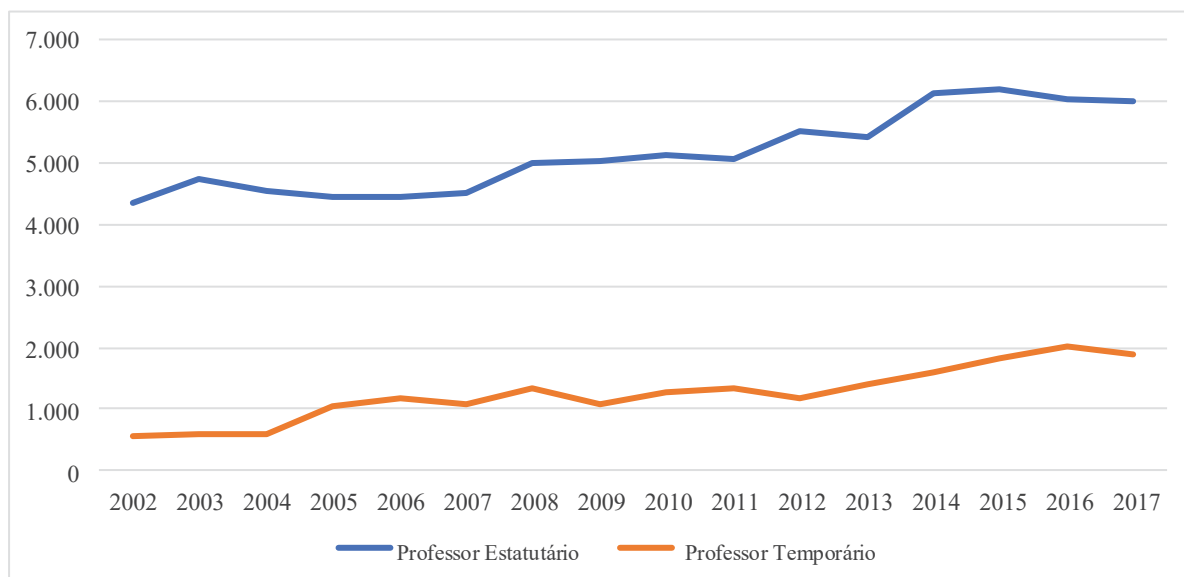
Tabela 9 – Composição do quadro de docentes das universidades estaduais no período de 2002 a 2017

Ano	Número Absoluto Professor Concursado	Número Absoluto Professor Temporário
2002	4.344	564
2003	4.729	594
2004	4.551	594
2005	4.440	1.056
2006	4.442	1.178
2007	4.527	1.092
2008	5.013	1.323
2009	5.035	1.078
2010	5.120	1.279
2011	5.058	1.354
2012	5.505	1.193
2013	5.434	1.410
2014	6.139	1.587
2015	6.204	1.809
2016	6.048	2.035
2017	6.011	1.895

Fonte: a autora, com base em dados do Censo Acadêmico (2002-2012) e dados coletados junto ao Setor de Recursos Humanos das sete universidades estaduais do Paraná (2013-2017)

Em 2002 as estaduais possuíam um total de 4.344 professores efetivos para 564 temporários. Esse quadro sofre mudanças nos anos seguintes, chegando em 2010 com 5.120 docentes do quadro efetivo. Em 2011, eram 5.058 docentes efetivos passando para 6.011 em 2017. No período analisado, observa-se um crescimento do número de docentes estatutários nas IES analisadas, sendo 2015 o ano com maior número de docentes estatutários nas estaduais, 6.204. Nos anos seguintes, verifica-se retração nesse grupo, sendo 6.048 em 2016 e 6.011 para 2017. Ao analisarmos dados, mesmo identificando oscilações, a tendência foi de crescimentos ao longo do período analisado. O pico de crescimento, ocorrido em 2014, pode estar associado à institucionalização da Unespar com a inserção dos docentes antes vinculados as faculdades estaduais ao quadro de docentes das universidades estaduais do Paraná. No Gráfico 8 podemos visualizar o desempenho do período:

Gráfico 8 – Evolução do quadro de docentes, separado por modalidade de vínculos nas estaduais do Paraná – 2002 a 2017



Fonte: a autora, com base em dados do Censo Acadêmico (2002-2012) e dados coletados junto ao Setor de Recursos Humanos das sete universidades estaduais do Paraná (2013-2017)

A composição, no quadro de docentes temporários, sai de 564 em 2002, e salta para 1.279 em 2010. Em 2011, os temporários eram 1.354 e passaram a ser 2.035 em 2016, configurando o maior pico do período analisado. Em 2017, essa composição apresenta retração, ficando em 1.895 docentes atuando como temporários nas estaduais.

Em termos percentuais, ao comparar o ano de 2002 com 2017, identificamos um crescimento de 38,3% no quadro de docentes efetivos. Entretanto, em relação aos professores temporários, acumulam uma alta (variação) percentual de 235,9% na comparação entre 2002 e 2017. Em síntese, os dados comparativos entre 2002 e 2017 indicam um crescimento de 38,3% do contingente efetivos, enquanto os temporários cresceram 235,9% no mesmo período.

Os dados expostos aqui, tanto absolutos quanto as médias percentuais, evidenciam o aumento na contratação flexível de docentes pelos governos do Paraná. O que confirma a hipótese inicial da presente tese de que a contratação flexível de docentes nas estaduais vem aumentando nos últimos anos.

Ao fazer uma análise contextualizada dos dados apresentados, observamos o aumento no índice de contratações temporárias já no ano da aprovação da Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) que regula essa modalidade de vínculo na esfera pública no Paraná. O aumento está relacionado a não abertura de concursos públicos, pois há, a partir de 2005, um processo de refreamento na realização de concursos para o quadro de professores efetivos,

aumentado a flexibilização contratual nesse contexto. O “problema é que, a partir de 2005, 2006, você começa a rarear os concursos públicos e aumentar o número de professores colaboradores”. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018).

A composição do quadro de docentes nas universidades no período de 2005 a 2010 esteve atrelada aos resultados das ações tomadas no governo de Requião (2003 a Abril de 2010). Nos primeiros anos, o referido governo reduziu o orçamento para as universidades, congelou os processos de abertura de novos cursos e novos campi, não abriu novos concursos públicos e não repôs perdas inflacionárias dos salários dos servidores estaduais. (BOSI; REIS, 2004). Durante os primeiros anos do mandato de Requião (2003-2005), foi implementada uma política de reestruturação do sistema estadual da educação superior que provocou contenção dos gastos “constitucionalmente vinculados, com a manutenção e desenvolvimento da educação superior”. (PAIVA; REIS, 2010, não paginado).

Os dados demonstram que no governo de Requião ocorreu um aumento exponencial da contratação flexível dos docentes. Também houve um leve aumento do número de professores efetivos entre 2005 e 2010, no entanto, em comparação com os contratados de forma temporária, esse aumento se torna quase que inexpressivo.

Outra explicação para o aumento das contratações temporárias de docentes no período do governo Requião, pode estar atrelado à redução de docentes efetivos. Reis (2007) afirma que 267 professores ligados a UEM, UEL UEPG e Unioeste pediram exoneração – no período de janeiro de 2003 a março de 2007 – sendo que destes: 144 eram doutores, 60 eram mestres e 63 eram especialistas ou graduados. Quando somado às aposentadorias, transferências/remoções e falecimentos, as referidas universidades perderam aproximadamente 600 professores. (REIS, 2007).

As medidas que levam ao aumento da contratação flexível no governo de Roberto Requião, demonstradas em dados, denotam, no entanto, uma situação ambivalente em face ao posicionamento político declaradamente antineoliberal que contrasta com as ações tomadas em relação ao processo de flexibilização dos docentes. Sendo Requião um governante que se autodeclara não neoliberal, esse avanço da contratação de temporários exige um esforço em entender as opções feitas no período. Uma dessas razões pode estar atrelada a conjuntura de

crise econômica vivenciada no Paraná em 2005⁶⁷ e a própria LRF, criada por Fernando Henrique Cardoso em 2000, que limita os “gastos” do governo. Todos esses fatores provocaram uma expressiva redução do quadro de funcionários públicos na esfera federal, situação replicada nas demais esferas da administração pública. São aspectos que demandariam uma análise mais aprofundada, mas que expressam forças em disputa em âmbito macropolítico que influenciam a dinâmica nos espaços macrosociais, como é o caso do ideário neoliberal. Assim, o contexto de aumento da flexibilização contratual nas estaduais do Paraná, não está descolado do contexto político e econômico mais amplo, em que o discurso pela eficiência e o enxugamento do Estado, defendidos pela lógica neoliberal, assim como as medidas de contenção de gastos (Leis de responsabilidade fiscal, por exemplo), tensionam os governos a adotarem medidas sintonizadas com políticas de austeridade.

Em relação ao período de 2011 a 2017, quem estava à frente da gestão do estado era Carlos Alberto Richa, do PSDB. Entre as ações políticas, adotadas pelo governo, que refletiram na composição do quadro de docentes das estaduais – principalmente em seu segundo mandato (2011-2014) – estão, o não pagamento das progressões e promoções que os servidores tinham direitos; o contingenciamento dos recursos de custeio das universidades estaduais; as contenções de abertura e contratação de docentes e técnicos via concurso público; a culpabilização dos servidores públicos pela crise econômica; a aprovação de reforma previdenciária dos servidores estaduais⁶⁸ mesmo diante do conhecido fatídico “Massacre do dia 29 de abril”; a Implantação do Sistema RH Meta4⁶⁹. São medidas voltadas ao ajuste fiscal, de caráter redutivo do financiamento da educação superior pública no estado.

⁶⁷ Ver mais sobre a crise em: LOURENÇO, Gilmar Mendes. A economia paranaense em 2005. **Análise Conjuntural**, v. 28, n. 2, p. 4, jan./fev. 2006. Disponível em:

http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/bol_28_1b.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

⁶⁸ Segundo Reis “O PL 252/2015 propunha uma mudança na Paraná Previdência, que é o Regime Próprio de Previdência Social do Estado. O regime é composto por três fundos: o Militar, o Financeiro e o Previdenciário. A proposta, apresentada pelo governo estadual, determinava que 33.556 beneficiários com 73 anos ou mais fossem transferidos do Fundo Financeiro, sustentado pelo Tesouro estadual, para o Fundo Previdenciário, constituído a partir de contribuições dos servidores e do poder público. Além disso, o projeto propunha a criação do Fundo de Previdência Complementar para os novos servidores: a Fundação PREVCOM Paraná”. (REIS, 2018, p. 8).

⁶⁹ O Sistema de Recursos Humanos Meta-4 é um software que gerencia a folhas de pagamento do estado e foi contratado pelo governo do Paraná, na década de 90, pela empresa espanhola de mesmo nome, Meta4. As universidades estaduais, UEL, UEM, UEPG, Unicentro, Unioeste não estavam incluídas nesse sistema, pois utilizavam outros sistemas como o Ergon, que foi comprado pelo governo do Paraná e disponibilizado para as IES fazerem a gestão de pessoal, respeitando a autonomia universitária (autonomia didática, administrativa e financeira). Nos anos de 2015 e 2016, o governo estadual deixou de implantar as progressões e promoções previstas na legislação regulamentadora da carreira dos servidores estaduais. Ocorre que, das sete estaduais, cinco não foram atingidas (UEL, UEM, UEPG, Unicentro, Unioeste), pois estas processavam internamente as folhas de pagamento. A Uenp e a Unespar já tinham suas folhas de pagamento processadas por meio do Sistema

Em 2017, as sete universidades estaduais, incluindo os quatro hospitais universitários, receberam para o custeio de suas atividades, R\$ 136,181 milhões: 18,69% menos em relação ao ano de 2014. Se tomarmos como referência apenas o custeio das atividades de ensino (excluindo os HUs) a situação é ainda mais dramática. Em 2017 as universidades receberam R\$ 70.729 milhões para o custeio das atividades de ensino: 38,47% menos recursos que o montante recebido em 2014 (R\$ 114.655). (Representante sindicada da Unioeste, entrevista, 2018).

No que tange aos docentes temporários, o governo de Beto Richa manteve a prática das contratações flexíveis, sendo que é em seu governo que identificamos o maior índice da série analisada – 2016 como 26,5 de temporários nas estaduais, além da adoção de medidas que precarizam o trabalho desses docentes. Entre 2005 e 2016, os docentes temporários contratados com RT 40, tinham a possibilidade de solicitar o Tide – Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva como regime de trabalho. Esse regime, previsto para a Carreira do Magistério Público do Ensino Superior do Paraná, era acessado pelos docentes temporários após trâmites internos, desde que observadas as regras previstas. A partir de 2016, o governo Beto Richa, deliberou para que esses professores não fossem mais incluídos no Tide. Essa medida impacta significativamente no rendimento dos temporários e aumenta ainda mais a disparidade salarial existente entre efetivos e temporários. Também implica em precarização das condições de trabalho dos temporários quando impede que sua carga horária seja composta com atividades vinculadas a extensão, o que ocorreria se esses tivessem o Tide como regime de trabalho. A desigualdade salarial entre os docentes efetivos e temporários decorrente da exclusão do Tide é relatada pelo representante sindical da Adunioeste:

A título de exemplo: um docente efetivo, portador do título de doutor, no início da carreira, é enquadrado como Adjunto A e poderá solicitar o Tide como regime de trabalho e, nesse caso, irá receber uma remuneração bruta de R\$ 12.723,34 (em valores de maio/2018). Um docente temporário portador do título de doutor, atualmente, não poderá solicitar o ingresso no regime Tide e nesse caso irá receber uma remuneração bruta de R\$ 8.208,60, 55% inferior ao docente efetivo. (Representante sindical da Adunioeste, entrevista realizada em Maio de 2018).

RH Meta4, assim desde 2015, os docentes e técnicos dessas duas universidades, deixaram de acessar as progressões e promoções que tinham direitos. No início de 2018, o processamento da folha de todas as universidades passou a ocorrer através do Meta4, ficando o controle sobre a folha de pagamento nas mãos do governo. O sistema Meta4 limita a autonomia das universidades, pois as progressões e promoções previstas na legislação regulamentadora da carreira dos servidores estaduais ficam subordinadas a autorização do governo. (Informações coletadas na pesquisa de campo).

Essa conjuntura denota movimentos de precarização do trabalho dos docentes temporários, pois com o passar dos anos, tem-se restringindo o acesso à direitos e benefícios que fomentavam a composição de seus rendimentos. A proibição do regime de trabalho do Tide, aos temporários, impede que estes melhorem sua renda ao mesmo tempo em que participavam de projetos de extensão em condições menos desiguais quando comparados aos efetivos. Quando se implanta mecanismos que precarizam as condições e relações de trabalho desses docentes, os quais já se encontram com vínculos precários, caminha-se para o rebaixamento e piora das condições de trabalho: “cada vez mais o governo está levando a universidade para um patamar de precarização muito grande. E ao mesmo tempo ele está avançando na lógica de trabalhar com professor horista”. (Representante sindical da Sindunespar, entrevista realizada em Julho de 2018).

Pautado pela lógica de políticas de austeridade, as quais fazem parte de uma agenda regressiva e centrada no ajuste fiscal⁷⁰, o governo de Richa, além de não admitir docentes e técnicos estatutários, passa a restringir a contratação de docentes temporários a partir de 2017. O processo de levantamento do quantitativo de temporários para suprir as horas-aula em aberto é realizado através das pró-reitoras e setores que efetuam levantamentos junto aos departamentos – os quais são responsáveis pela organização e distribuição da carga horária dos docentes a eles vinculados. A partir do levantamento, tem-se o número de horas-aula que cada universidade necessita. O processo de negociação para a contratação é realizado diretamente com a CPS e envolve questões políticas, sendo permeado por disputas e tensões, com distribuições desiguais entre universidades, setores e departamentos. Desde 2017, o governo vem adotando a estratégia de atrasar as contratações, iniciando os semestres sem autorizar a celebração dos contratos, reduzindo os meses de vínculos de trabalho, acarretando reposições de aulas e atividades docentes sem, no entanto, na maioria dos casos, realizar pagamentos de extras por isso⁷¹.

⁷⁰ Para cumprir o “Acordo para Renegociação da Dívida” celebrado com o governo federal em junho/2016, o governador Richa aprovou, como o apoio do legislativo, a Lei estadual n. 19.158/2017, que limita o crescimento das despesas primárias do Paraná à variação da inflação mensurada pelo IPCA (Índice de Preço ao Consumido Amplo) para os anos de 2018 e 2019. Assim, o crescimento das despesas públicas do estado em 2018 e 2019, não poderá ultrapassar a inflação verificada no ano anterior. A LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias) de 2018, previu uma redução de aproximadamente R\$ 3,6 bilhões em relação à LDO de 2017. O corte atingiu todas as áreas, incluindo saúde e educação.

⁷¹ Representantes sindicais, docentes efetivos e temporários, nos relataram práticas naturalizadas no campo, de reposições de atividades acadêmicas atrasadas devido ao retardamento da celebração dos contratos. Com isso, os docentes temporários, necessitam repor um trabalho no qual não foram responsáveis pelo seu atraso.

No início de 2017, o total de contratações demandadas pelas universidades não foi autorizada em sua integralidade pelo governo, como demonstra a reportagem vinculada no dia 29 de março de 2017 no site G1 Paraná (REDE GLOBO, 2016). Segundo a referida reportagem o governo autorizou a contratação/renovação de 55 mil horas-aula por semana, de docentes temporários, havendo um “déficit de 7.592 horas/aula semanais. O número corresponde a quase 190 professores – em regime de 40 horas semanais – a menos nas instituições de ensino superior do Paraná”. (PAVANELI, 2017). Com base nas informações divulgadas, elaboramos a tabela a seguir.

Tabela 10 – Demonstrativo das horas-aula solicitadas, autorizadas e o *déficit* de horas-aula semanais de cada universidade para o ano de 2017

Universidade*	Horas-aula semanais solicitadas	Horas-aula semanais autorizadas	Déficit de horas-aula semanais
UEM	15.840	15.000	840
UEPG	6.840	6.300	540
UEL	8.500	4.000	4.500
Unicentro	10.770	10.000	770
Unespar	8.942	8.000	942
Uenp	4.100	4.100	0
Total	54.992	47.400	7.592

Fonte: a autora, com base em Pavaneli (2017)

Nota: A reportagem não traz dados da Unioeste.

A carga horária autorizada foi aproximadamente 20% inferior à carga horária inicialmente solicitada pelas reitorias das estaduais. É possível verificar que somente uma universidade teve sua solicitação atendida na integralidade. Também observamos que não há uma distribuição homogênea quanto ao número de horas autorizadas para cada universidade, sendo que a UEL foi a instituição que obteve o menor número de horas contratação/renovação quando comparado à sua demanda, pouco mais da metade das horas-aula solicitadas. Esses dados suscitam algumas possibilidades de análise: a primeira delas é a evidência de que existe uma demanda por de 55.992 horas-aula semanais distribuídas nas universidades em questão, o que demonstra uma clara falta estrutural de docentes efetivos para desenvolver as atividades relacionadas ao campo acadêmico. Mesmo diante de tais números, são raros os concursos públicos para provimento de docentes efetivos nas respectivas universidades nos últimos anos. Outra questão é que o percentual médio de 25% de professores contratados temporariamente nas universidades estaduais no ano de 2017, poderia ser bem maior se não

fosse o corte operado pelo governo, explicando a retração observada na comparação com o ano de 2016.

A restrição das contratações temporárias segue no ano de 2018 e não foram acompanhadas de admissões de docentes estatutários. No início do ano letivo de 2018, algumas universidades como a Unicentro e a UEL suspenderam o calendário acadêmico, e também a reitoria da Unespar anunciou que pretendia fazê-lo, diante dos cortes das contratações de docentes temporários necessários para cobrir as demandas. Após pressões e renegociações, no dia 19 de março, o governador publicou novo decreto ampliando a carga horária autorizada para contratação de temporários, mesmo assim, abaixo do número solicitado.

No caso da Unioeste, foram autorizadas 7.900 horas de docentes temporários. A reitoria tinha reivindicado em torno de 10 mil horas. Tendo em vista, o corte realizado pelo governo, a reitoria ‘resolveu’ o problema ampliando, mais uma vez, a carga horária dos docentes efetivos em sala de aula. (representante sindical da Adunioeste, entrevista, 2018).

Diante da conjuntura, delineada nos anos de 2017 e 2018, de ajustes e restrições das contratações – tanto estatutárias quanto temporárias – as reitorias, na tentativa de adequação ao corte das contratações de docentes temporários, implementaram medidas que resultaram no aumento da carga horária, em sala de aula, do conjunto de docentes⁷². São ações que visam atender as necessidades imediatas, mas que em última análise, coloca os gestores das estaduais na figura de coadjuvantes na implementação das políticas de ajuste praticadas pelo governo estadual.

A conformação desses dados possibilita várias análises, a primeira é a opção pela contratação temporária em detrimento do concurso público para a manutenção das atividades docentes nas estaduais do Paraná. Até mesmo as reposições das vagas remanescentes das aposentadorias são represadas. Nas estaduais as vagas abertas, decorrentes das aposentadorias dos docentes, precisam ser anuídas pelo governo – assinar uma portaria reconhecendo as vagas abertas pelas aposentadorias – para que as universidades estaduais possam ser autorizadas a realizar concurso público para provimentos dessas vagas. Há informações de que o governo não anui vagas desde 2013, ou seja, são 6 anos de vagas represadas, sendo que o último concurso, realizado em 2016, foi para atender vagas anuídas em 2012 (Informações

⁷² As medidas de readequação tomadas pelas reitorias nos anos de 2017 e 2018 foram relatadas pelos representantes sindicais e pelos docentes temporários entrevistados. Também foram confirmadas nas vistas e observações realizadas no campo.

verbais coletadas na pesquisa de campo). “Então assim, qual é a lógica? Dois movimentos: um movimento de não ter o professor ligado, de carreira, e a outra questão é trabalhar na lógica de que aquele professor tem que assumir uma carga horária muito maior. Então para mim são dois movimentos”. (Representante sindical da Sindunespar, entrevista realizada em Julho de 2018). Tais movimentos estão ancorados em referências políticas e econômicas, que estimulam a redução do “gasto” com pessoal no setor público, ao mesmo tempo em que intensifica o trabalho, pressionando assim, a redução do contingente de trabalhadores estatutários e o aumento de contratações flexíveis.

Ao refletir sobre os aspectos evidenciados na composição do corpo docente das universidades em questão – no qual coexistem duas modalidades de vínculos de trabalho –, em que se verifica o crescimento da modalidade do trabalho temporário e instável em detrimento do estatutário e estável, temos elementos que indicam a precariedade e a instabilidade impregnadas no trabalho do setor público. A realidade empírica coadunado com a análise que Bourdieu realiza, em contexto mais amplo, ao afirmar que

[...] a precariedade está hoje por toda a parte. No setor privado, mas também no setor público, onde se multiplicaram as posições temporárias e interinas, nas empresas industriais e também nas instituições de produção e difusão cultural, educação, jornalismo, meios de comunicação etc. (BOURDIEU, 1998, p. 72).

A adoção de práticas de gestão voltadas para contratações flexíveis e, consequentemente, precárias no setor público, tem na racionalidade neoliberal a valorização da gestão pautada no modelo empresarial. Segundo Carleial “parece faltar clareza de que o Estado e a firma são duas organizações distintas no capitalismo, e essa distinção inicia-se a partir dos pressupostos e objetivos de cada uma delas”. (CARLEIAL, 2017, p. 107). Assim, a realidade desenhada quanto à forma que o Estado vem gestando as contratações dos docentes nas estaduais do Paraná, conforma o modelo de “Estado empresarial”. (DARDOT; LAVAL, 2016), no qual o exercício do poder governamental é pensado e regido pela mesma racionalidade da empresa. É a gestão do público pelos parâmetros do âmbito privado, pois o Estado aciona táticas de redução de despesas com pessoal, implantando estratégias de intensificação do trabalho e recorrendo às contratações flexíveis, seguindo a mesma lógica que é praticada no setor empresarial.

O Estado possui um contingente expressivo de trabalhadores voltados à prestação de serviços, geralmente vinculados às políticas públicas, ligados a contextos muito diversos e heterogêneos. Necessariamente, o trabalho no setor público possui especificidades que o

diferencia do trabalho no setor privado, pois a busca do lucro pode estar presente em algumas empresas estatais, mas de forma geral, as relações de trabalho não são orientadas para produção e acumulação direta de capital nos termos de Marx, mas contribuem para a reprodução indireta do capital. Apesar de os serviços públicos não visarem o lucro, não ficam imunes ao processo de racionalização empresarial. (DAL ROSSO, 2008). Concomitantemente, assim como no setor privado, no Estado capitalista na figura de empregador, engendra relações que resultam na exploração de seus trabalhadores.

Posto isto, no que tange nosso objeto de estudo, é importante frisar que o processo de ampliação das contratações flexíveis, no contexto das estaduais, não é harmônico nem tampouco ocorre com a mesma intensidade em todas as sete universidades. Movimentos de resistência por parte dos docentes efetivos em cargos de gestão, disputas e até mesmo de legitimação, permeiam a ampliação de temporários no contexto pesquisado. Assim, consideramos que os componentes políticos e econômicos – de racionalização e disputa pelos fundos públicos –, acrescidos de componentes de disputas internas – como a organização política dos professores estatutários quando pressionados pelo aumento das demandas de trabalho –, reivindicam aumento da mão de obra temporária como medida paliativa. São fatores que ajudam a explicar o avanço das contratações temporárias.

3.1.1 Entre Diferenças e Semelhanças, a Contratação Temporária Avança: Composição do Quadro de Docentes Efetivos e Temporários em Cada Universidade Estadual do Paraná

Nesse momento da pesquisa, passamos para a análise dos dados individuais de cada universidade. Mesmo reconhecendo que existe uma lógica mais ampla, que interfere na autonomia das universidades, no que tange ao processo de abertura de concursos públicos e de contratações de temporários – impactando na composição do quadro de docentes nas estaduais do Paraná –, entendemos que cada instituição – com sua cultura local, seus movimentos internos, de disputa de projetos, de aproximação ou distanciamento dos grupos políticos no poder –, pode influenciar em menor ou maior grau na composição do quadro de docentes, diferenciando do percentual médio observado no quadro geral de professores efetivos e temporários. Não se pretende aqui, realizar uma análise detalhada e aprofundada de cada universidade, pois isso demandaria pesquisas de campo em cada espaço institucional, o que foge do escopo do presente estudo. O intuito é evidenciar as diferenças percentuais identificadas na pesquisa e para tanto, como abordaremos os dados separadamente, os

evidenciaremos não mais como percentuais médios, mas sim como percentuais simples entre efetivos e temporários para cada ano.

Iniciamos as reflexões com os dados pelas três universidades mais antigas – UEPG, UEL e UEM – para posteriormente analisarmos os dados das demais instituições. Nesses termos, na tabela a seguir é possível visualizar a trajetória percentual da composição do quadro de docentes na UEPG na série analisada.

Tabela 11 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – UEPG (2002-2017)

Ano	% Professor efetivo	% Professor temporário	Razão efetivo para temporário
2002	90,9%	9,0%	10,08
2003	83,8%	16,1%	5,18
2004	83,1%	16,8%	4,95
2005	75,6%	24,3%	3,10
2006	77,7%	22,2%	3,49
2007	81,7%	18,2%	4,48
2008	87,1%	12,8%	6,77
2009	89,0%	10,9%	8,16
2010	78,8%	21,1%	3,72
2011	77,1%	22,8%	3,37
2012	80,5%	19,4%	4,14
2013	81,3%	18,6%	4,36
2014	82,4%	17,5%	4,70
2015	79,1%	20,8%	3,80
2016	77,8%	22,1%	3,52
2017	80,7%	19,2%	4,19

Fonte: a autora com base em dados do Censo Acadêmico (2002-2012) e dados coletados junto a Pró-reitora de Recursos Humanos da UEPG em set. 2017 (2013-2017)

Os dados oferecem uma base importante para a constatação empírica de que há um processo de avanço das contratações flexíveis de docentes na UEPG. Iniciando 2002 com 90,9% de professores efetivos – maior índice da série analisada – e apenas 9% de docentes temporários, a UEPG vivencia um aumento da inserção dos temporários na docência nos anos seguintes, saltando para 16,81% em 2004, chegando em 2005 ao patamar de 24,38%, maior percentual da série analisada. A realidade vivenciada pela UEPG, em alguma medida, segue o movimento da média percentual das estaduais, como indicado anteriormente. É exatamente

em 2005, – quando da aprovação da Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005), que regula a contratação de temporários no estado do Paraná – que se observa nos dados estaduais⁷³ um aumento substancial nas contratações de professores temporários. Verifica-se que a UEPG fica acima da média percentual das estaduais no ano de 2005, tendo em seu quadro mais professores temporários quando comparada com o percentual estadual. Entretanto, a universidade em questão, apresenta um movimento de queda na inserção de temporários entre 2006 a 2009, voltando a atingir 21,17% em 2010, e 22,89 em 2011.

Olhando para os dados de forma mais apurada, nas variáveis de percentual comparativo entre professores efetivos e temporários, observam-se três períodos: 1) no período 2002-2005: há um crescimento uniforme no número de professores temporários, passando a razão de efetivos para temporários de 10 para 3,1 – indicando que em 2002, para cada 10 docentes efetivos havia um professor temporário. Já em 2005, para cada 3,1 efetivos, um era contratado; 2) no período 2006-2009: observamos um encolhimento no índice de contratação de temporários; 3) no período 2010-2017: a contratação temporária volta a crescer de forma expressiva.

No período analisado, a Razão Média de professor efetivo para temporário é de 4,87, ou seja, no decorrer dos anos que contemplam a análise (2002-2017), para cada 4,87 professores efetivos havia um professor temporário.

Na tabela abaixo, estão expostas a formação do quadro docente da UEL. Das universidades contempladas pelo levantamento, a UEL apresenta elementos diferenciados das demais, pois inicia com 11,4% de docentes temporários e esse percentual retrai nos anos seguintes, chegando a 7,8 em 2004. Entretanto, em 2005 a contratação temporária salta para 16,6%, e 21% em 2006. O maior percentual da série analisada é em 2008, com 26,9% de temporários. No respectivo ano, para cada 2,7 docentes efetivos, um era contratado.

Nas variáveis de percentual comparativo entre professores estatutários e temporários, observa-se que há uma elevação mais ou menos constante no número de contratações de professores temporários entre os anos de 2005 e 2011.

⁷³ Usaremos o termo “dados estaduais” para nos referirmos aos dados congregados do quadro de professores efetivos e professores temporários das sete universidades estaduais analisadas (UEL, UEM, UEPG, Unicentro, Unespar, Uenp e Unioeste) no período compreendido entre 2002 e 2017 (algumas em período menor como a Unespar e a Uenp que foram institucionalizadas posteriormente).

Tabela 12 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – UEL (2002-2017)

Ano	% Professor efetivo	% Professor temporário	Razão efetivo para temporário
2002	88,5%	11,4%	7,73
2003	90,9%	9%	10,05
2004	92,1%	7,8%	11,70
2005	83,3%	16,6%	5,02
2006	78,9%	21,0%	3,75
2007	81,8%	18,1%	4,51
2008	73,0%	26,9%	2,71
2009	84,9%	15,0%	5,65
2010	84,9%	15,0%	5,65
2011	82,1%	17,8%	4,59
2012	87,4%	12,5%	6,98
2013	88,8%	11,1%	7,96
2014	88,4%	11,6%	7,62
2015	87,5%	12,4%	7,04
2016	84,6%	15,3%	5,50
2017	85,9%	14%	6,10

Fonte: a autora, com base em dados do Censo Acadêmico (2002-2012) e dados coletados junto ao PRORH – Pró-reitora de Recursos Humanos da UEL em set. 2017 (2013-2017)

Ocorre que, em 2009, há uma redução de 11,91% no quadro de temporários, movimento diverso da média geral das demais universidades estaduais, que vivenciou crescimento com pequenas variações no número de contratações temporárias. A partir de 2012, há um declínio nas contratações na UEL, aproximando-se da proporção do período pré-elevação (2002-2004), o que resulta na Razão Média de professor efetivo para professor temporário de 6,4, ou seja, no percurso de 15 anos, a UEL atuou com uma média de um professor temporário para cada 6,4 efetivos.

A dinâmica apresentada pela UEL no processo de composição do quadro de docentes é muito significativa, uma vez que demonstra que mesmo estando integrada ao conjunto do sistema de universidades estaduais, encontra-se submetida às mesmas regras e determinações do gestor estadual, apresenta uma dinâmica diferenciada quanto à inserção de docentes temporários em seu quadro de professores. Enquanto, em âmbito estadual, o percentual médio de docentes efetivos diminui na mesma proporção em que aumenta a contratação de docentes temporários, na UEL. A partir de 2012, verificamos o movimento contrário, em que há redução dos contratos flexíveis de docentes. Tal dinâmica demonstra que o fenômeno da inserção e ampliação da contratação flexível de docentes nas universidades envolve outros

determinantes que não só a decisão do gestor estadual. Resistências locais, como a da administração local, sindicatos e movimentos estudantis, podem interferir na expansão ou redução das contratações temporárias. As especificidades locais que engendram as resistências ou legitimação das contratações em cada espaço institucional, exigem observações e estudos aprofundados de cada realidade institucional, demandando novas pesquisas.

Prosseguindo com as análises dos dados das estaduais, na tabela a seguir estão expostos os dados da UEM. Esta inicia a série analisada (2002) com apenas 6% de temporários na composição do corpo docente.

Tabela 13 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – UEM (2002-2017)

Ano	Professor efetivo	% Professor temporário	Razão efetivo para temporário
2002	93,8%	6,1%	15,16
2003	93,2%	6,7%	13,83
2004	87,4%	12,5%	6,98
2005	85,2%	14,7%	5,80
2006	83,5%	16,5%	5,06
2007	83,7%	16,2%	5,15
2008	83,2%	16,7%	4,98
2009	82,1%	17,8%	4,62
2010	79,2%	20,7%	3,82
2011	81,7%	18,2%	4,49
2012	83,2%	16,7%	4,98
2013	73%	26,9%	2,71
2014	72,1%	27,9%	2,58
2015	70,9%	29%	2,45
2016	69,2%	30,7%	2,26
2017	68,1%	31,8%	2,14

Fonte: a autora, com base nos dados do Censo Acadêmico (2002-2012) e dados coletados junto ao Pró Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Comunitários da UEM em abril de 2018. (2013-2017)

Em 2004, houve um aumento para 12,5% de temporários no quadro de docentes, sendo que nos anos seguintes ocorrem constantes acréscimos, chegando em 2010 ao patamar de 20,7% de contratados. A Razão Média de efetivos para temporários foi de 3,8, portanto, para cada 3,8 professores concursados, um possuía vínculo temporário com a UEM.

Em 2011 e 2012, houve flutuações e nelas é possível observar quedas de 18,2% e 16,7% respectivamente. Em 2013, o percentual de docentes temporários voltou a crescer,

ficando em 26,9%. Nos anos seguintes, ocorreu uma escalada progressiva da contratação flexível, sendo de 27,9% em 2014, 29% em 2015, 30,7 em 2016, chegando em 2017 com 31,8% de docentes temporários atuando na UEM. A realidade da referida universidade, nos últimos 5 anos é preocupante, pois está executando as suas atividades com 31,8% de seu quadro de professores na condição de temporários. Tal situação tem implicações quando se pensa em projetos de longo prazo para a dinâmica universitária, pois um percentual expressivo de seus trabalhadores é tolhido de desempenhar seus trabalhos no âmbito do tripé que dá sustentação a universidade – ensino, pesquisa e extensão – pela via formal, devido à condição contratual de vínculo temporário.

O contexto delineado por meio dos dados evidencia uma parcela expressiva de docentes do ensino superior que se encontra trabalhando na condição de instável e sem acessar os direitos e benefícios previstos na carreira para essa categoria. Quando comparados os percentuais da UEM com os percentuais médios das sete estaduais do Paraná, destaca-se o fato de que tal universidade situa acima da média, pois enquanto o conjunto das estaduais possuiu o percentual médio de 26% de docentes contratados em 2017, a UEM tinha 31,8 %.

A Razão Média de professor efetivo para professor temporário, no período analisado, foi de 5,4387. Nas variáveis de percentual comparativo entre as duas modalidades de vínculos, observa-se que há um declínio constante na razão entre professor efetivo e temporário. Dito em outras palavras, na UEM houve, no período observado, um evidente aumento no número de professores contratados em relação aos efetivos, chegando em 2017, próximo à razão de dois (2,14) professores efetivos para um professor temporário.

Observa-se assim, a distorção da Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) – elaborada para ser acionada em situações emergenciais, provisórias e transitórias –, que vem sendo utilizada para suprir vagas já consolidadas, em razão da expansão das atividades docentes e da não reposição das vagas abertas por aposentadorias, mortes, transferências e exonerações, entre outras. O aumento contínuo do percentual de temporários a partir de 2013, na referida universidade, evidencia que tais trabalhadores não são contratados para atender apenas demandas emergenciais e transitórias. O espaço temporal de 5 anos constitui, em tempo considerável, para providenciar, nos requisitos legais, concursos públicos e posteriores nomeações.

Seguindo com a exposição dos dados, a próxima tabela contém as informações da Unicentro:

Tabela 14 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – Unicentro (2002-2017)

Ano	% Professor efetivo	% Professor temporário	Razão efetivo para temporário
2002	81,7%	18,3%	4,46
2003	83,2%	16,7%	4,96
2004	85,6%	14,3%	5,96
2005	75,1%	24,8%	3,03
2006	70,3%	29,6%	2,37
2007	67,9%	32%	2,12
2008	68,3%	31,6%	2,16
2009	65,4%	34,6%	1,89
2010	64,1%	35,9%	1,79
2011	64%	35,9%	1,78
2012	80,7%	19,2%	4,19
2013	65,6%	34,3%	1,91
2014	64,2%	35,7%	1,80
2015	64,6%	35,3%	1,83
2016	65%	34,9%	1,86
2017	67,2%	32,7%	2,06

Fonte: a autora, com base em dados do Censo Acadêmico (2002-2012) e dados coletados junto ao Setor de Recursos Humanos da Unicentro (2013-2017)

A Unicentro, diferente das universidades até agora analisadas, já inicia com um percentual alto de docentes temporários, sendo 18,3% em 2002. Nos 2 anos seguintes verifica-se uma baixa nesse percentual, caindo para 14,3% em 2004. No entanto, em 2005 volta a crescer, chegando a 24,8%. Nos anos seguintes, de 2006 a 2011 os dados revelam um crescimento constante no percentual de temporários atuando na referida universidade, chegando ao patamar de 35,9% em 2011. Ou seja, quase 36% dos docentes vinculados à Unicentro, no ano de 2011, estavam na condição de temporários, percentual expressivamente alto. Nesse ano, para cada 1,7 professores efetivos, havia um professor temporário trabalhando na instituição.

Em 2012, há uma redução significativa na contratação de temporários ficando em 19,2%. Mesmo assim, esse percentual é significativo quando comparado aos dados compostos por todas as universidades. Observa-se que nos anos seguintes a presença de docentes temporários volta a subir, 34,3%, em 2013, chegando novamente a 35,7%, em 2014. A instituição finaliza a série analisada com 32,7%. Estudos empíricos da realidade institucional da referida universidade poderão colaborar na compreensão dos fatores que fazem com que a incidência de temporários situe tão acima da média estadual. Para tanto, novas pesquisas são necessárias. Acreditamos que a multiplicidade de RTs permitidas para a contratação de

temporários pode auxiliar na compreensão do alto índice de docentes temporários na Unicentro.

Em suma, a Unicentro no período analisado (2002-2017) atuou com um percentual significativo de docentes contratados de forma flexível, atingindo uma Razão Média de professor efetivo para professor temporário de 2,76, ou seja, ao longo de 15 anos a média da instituição é de 2,7 efetivos para um temporário. Essa realidade é percebida no cotidiano da instituição, como evidencia o representante do sindicato Adunicentro: “Tem departamentos onde 40, 50, 60, 70% do quadro de professores, são professores colaboradores”. A partir dessa afirmativa, presume-se que além das disparidades institucionais quanto ao maior ou menor número de temporários, existem diferenças no âmbito dos departamentos, em que o uso da mão de obra flexibilizada é mais ostensiva em determinados cursos e áreas do conhecimento em relação a outros, evidenciado as disputas internas entre os pares no campo acadêmico, que geralmente, trata-se de um campo altamente competitivo em que as regras são gestadas e colocadas em prática pelos próprios pares. Soma-se a esse contexto a possível ausência de uma política de reposição da força de trabalho, de alocação de vagas, levando ao tensionamento pelas contratações temporárias.

Passamos agora para os dados da Unioeste, os quais estão expostos na tabela a seguir:

Tabela 15 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – Unioeste (2002-2017)

Ano	% Professor Efetivo	% Professor Temporário	Razão Efetivo para Temporário
2002	81,7%	18,2%	4,49
2003	86,6%	13,3%	6,47
2004	89,3%	10,6%	8,36
2005	77,8%	22,1%	3,51
2006	79,3%	20,6%	3,84
2007	81,5%	18,5%	4,41
2008	83,9%	16%	5,23
2009	85,5%	14,5%	5,90
2010	86,4%	13,5%	6,38
2011	81,8%	18,1%	4,50
2012	77,6%	22,3%	3,48
2013	85,7%	14,2%	6,01
2014	86,4%	13,5%	6,36
2015	81,6%	18,3%	4,45
2016	79,6%	20,3%	3,91
2017	81,5%	18,4%	4,41

Fonte: a autora, com base em dados do Censo Acadêmico (2002-2012) e dados coletados junto ao Setor de Recursos Humanos da Unioeste (2013-2017)

A composição do quadro de professores na Unioeste possui flutuações com momentos de redução da presença de contratados – como nos anos de 2003, 2004, 2010 e 2014, girando entre 13,3%, 13,5%, 10,6% e 13,5% respectivamente. Também se observa momentos de crescimento na contratação de temporários, em 2005 e 2012 com 22%, sendo esse percentual o maior da série analisada. Dito de outra forma, a referida universidade tem o percentual máximo de 22% de professores temporários em seu quadro no período analisado. Assim, a menor razão entre efetivos e temporários foi no ano de 2012, sendo que para cada 3,4 professores concursados, havia um atuando na condição de temporário. Na série analisada, a Razão Média de professor efetivo para professor não efetivo é de 5,1.

Na próxima tabela estão expostos os dados da Uenp, sendo que o período observado inicia em 2008, visto que sua institucionalização ocorreu no referido ano.

Tabela 16 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – Uenp (2008-2017)

Ano	% Professor Efetivo	% Professor Temporário	Razão Efetivo para Temporário
2008	82,9%	17 %	4,88
2009	82,1%	17,8%	4,61
2010	76,1%	23,8%	3,20
2011	77,7%	22,2%	3,50
2012	76,3%	23,6%	3,23
2013	74,1%	25,8%	2,86
2014	75%	24,9%	3,01
2015	69,8%	30,1%	2,32
2016	65,9%	34%	1,94
2017	66,9%	33,1%	2,02

Fonte: a autora, com base em dados coletados junto ao setor de recursos humanos da UENP (2008-2017)

A Uenp, em 2008 e 2009, tem em seu quadro 17% de professores temporários. Nos anos seguintes, é possível verificar uma redução constante no quadro de efetivo e, consequentemente, uma elevação progressiva de temporários. A presença de temporários salta de 23,8%, em 2010, para 34%, em 2016, atingindo a maior alta do recorte temporal em análise. Ao comparar com os dados estaduais, a Uenp também se situa acima do percentual médio. No entanto, assim como na média estadual, é no ano de 2016 que a Uenp atinge o seu maior índice quanto à presença de docentes temporários em seu quadro.

Nessas condições, em 2016, a universidade desenvolveu suas atividades com um quadro de professores no qual a cada 1,9 efetivo havia um temporário. Nas variáveis de percentual comparativo entre professores efetivos e não efetivos, observa-se que o número de

professores temporários cresceu de forma uniforme ao longo dos anos, chegando, em 2016 e 2017, a números próximos de dois efetivos para um temporário.

Em relação à Unespar, o primeiro ano de análise é 2014, devido ao fato de ser seu ano de criação, e a série se encerra em 2017.

Tabela 17 – Comparativo entre professor efetivo e professor temporário – Unespar (2014-2017)

Ano	% Professor efetivo	% Professor temporário	Razão efetivo para temporário
2014	82,4%	17,5%	4,71
2015	80,4%	19,5%	4,11
2016	71,5%	28,4%	2,52
2017	74,1%	25,8%	2,87

Fonte: a autora, com base em dados coletados junto ao setor de recursos humanos da Unespar (2014-2017)

No primeiro ano de análise (2014), a referida universidade possuía 17,5% de professores temporários em seu quadro docente. Aqui também se observa um movimento de crescimento nos anos seguintes, chegando em 2016 com 28,4% (maior índice da série em análise) sendo que nesse ano, para cada 2,5 docentes com vínculo estável, havia um docente contratado de forma instável.

Nas variáveis de percentual comparativo entre professores efetivos e temporários, observa-se, em virtude da limitação dos dados, que há um crescimento no percentual de professores contratados ao longo dos 4 anos observados, passando da Razão Média de 4,7 em 2014, para 2,8 em 2017, assim, para cada 2,8 docentes efetivos havia um temporário. No período analisado, a Razão Média de professor efetivo para professor temporário ficou em 3,55.

Com base nos dados de cada estadual, é possível identificar que algumas universidades se diferenciam quanto à composição do quadro de seus docentes, apresentando índices negativos quanto ao estatutário e um aumento moderado nas contratações temporárias, quando comparadas à média percentual do conjunto das estaduais. Outras evidenciam trajetórias de evolução na inserção das contratações temporárias. Na Tabela 18, apresentamos o comparativo do quadro de docentes efetivos e temporários nos anos iniciais e finais da série histórica analisada para cada estadual.

Tabela 18 – Relação de contratação de professores por tipo de contrato com variação percentual de ano inicial para ano final de análise

Estadual	Docentes estatutários			Docentes temporários		
	2002	2017	% 2002-2017	2002	2017	% 2002-2017
UEPG	645	737	14,5%	64	176	175%
UEL	1.461	1.409	- 3,5%	189	231	22,2%
UEM	1.198	1.288	7,5%	79	602	662%
Unicentro	308	559	81,4%	69	272	294,2%
Unioeste	732	1.071	46,3%	163	243	49%
Uenp	2008	2017	% 2008-2017	2008	2017	% 2008-2017
	273	281	2,9%	53	139	148,2%
Unespar	2014	2017	% 2014-2017	2014	2017	% 2014-2017
	702	666	- 5,1%	149	232	55,7%

Fonte: a autora, com base em dados do Censo Acadêmico (2002-2012) e dados coletados junto aos Setores de Recursos Humanos das sete universidades estaduais do Paraná (2013-2017)

Nota: Para ano inicial considerar sempre 2002, exceto para Uenp (2008) e Unespar (2014). Para ano final considerar sempre 2017.

Em 2002, a UEPG contava com 645 docentes efetivos, ao passo que 15 anos depois passou para 737. Respeitadas as variações do período analisado, pode-se afirmar que ocorreu um crescimento de 14% do corpo docente efetivo da referida universidade, crescimento bem abaixo da média estadual.

Se considerarmos que nesse período de 15 anos ocorreu a criação de novos cursos de graduação, de pós-graduação – mestrados e doutorados – os dados podem indicar uma sobrecarga de trabalho para os docentes efetivos, uma vez que a extensão e, especialmente a pesquisa ficam quase que exclusivamente, a cargo dos professores do quadro efetivo. De acordo com material de divulgação, elaborado pelo Sinduepg, o qual tomamos como base o ano de 2012, a UEPG possuía, no referido ano, 404 alunos matriculados no mestrado e 99 alunos cursando o doutorado. Já em 2017, ocorrem significativas mudanças, sendo registrados 698 alunos no mestrado e 315 no doutorado. A referida universidade oferece 25 cursos de mestrado e dez de doutorado, atendendo o universo de 1.013 alunos no âmbito da pós-graduação presencial stricto sensu (dados de 2017). Observando o crescimento da pós-graduação stricto sensu, entre 2012 a 2017, tem-se um aumento de 72,77% de alunos vinculados ao mestrado, enquanto no doutorado esse acréscimo foi de 218,18%. Os dados possibilitam inferir que os docentes efetivos, vinculados à pós-graduação estão vivenciando o

que Dal Rosso (2008) denomina de intensificação do trabalho, uma vez que ocorre o aumento do trabalho sem que haja, na mesma proporcionalidade, o aumento do número dos trabalhadores habilitados a realizarem-no.

Dal Rosso (2008) esclarece que todo trabalho, seja material ou imaterial, demanda do trabalhador certo grau de gasto de energia, seja ela física ou psíquica, sendo que o “trabalhador pode gastar mais ou menos de suas energias, mas sempre gasta alguma coisa. A intensidade tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar”. Nesses termos, a intensidade está diretamente ligada “ao grau de dispêndio de energia realizado pelos trabalhadores na atividade concreta”. Portanto, “intensidade são aquelas condições de trabalho que determina o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais”. (DAL ROSSO, 2008, p. 20-23). Assim, a “essência da intensificação do trabalho está naquilo que realmente ela é: ‘maior quantidade de trabalho’.” (DAL ROSSO, 2017, p. 106-107).

Com base nos dados expostos e no aporte teórico de Dal Rosso (2008; 2017), evidencia-se uma intensificação do trabalho para tais docentes, pois com um crescimento de 14% de professores efetivos e, em contrapartida, uma expansão de 101,39% da pós-graduação *stricto sensu*, a consequência é uma maior demanda de trabalho decorrente das atividades relacionadas a esse nível de educação (disciplinas, orientações de dissertações e teses, relatórios, atividades de gestão, publicação, eventos etc.) sem que se expanda o número de pessoal habilitado para atender tais demandas.

O foco central da presente tese versa sobre a contratação flexível dos docentes temporários e seus reflexos nas relações e condições de trabalho, sendo que o objeto de estudo é atravessado por múltiplas questões que o afeta, direta ou indiretamente. Assim, ao identificar a intensificação do trabalho dos docentes efetivos vinculados aos programas de pós-graduação, como demonstra a pesquisa de Maia (2014), entendemos que essa situação também reverbera no trabalho dos temporários. As situações de intensificação do trabalho vivenciadas pelos professores contratados, assim como as suas características serão foco de análise na sequência.

A UEL inicia a série analisada com 1.461 professores efetivos, chega em 2017 acumulando uma redução de -3,5%, ou seja, além de não ocorrer aumento em seu quadro de docentes concursados, ainda há uma baixa -3,5%. Durante o período (2002-2017), no ano de 2007, a UEL vivencia um encolhimento ainda maior do quadro de docentes, contabilizando 1.331 docentes em números absolutos. Os dados poderiam sugerir um movimento de retração do crescimento institucional. Porém não é o que demonstram as informações extraídas do

material da UEL em Dados (2012). Em 2012, a instituição ofertava 45 cursos de graduação, 42 de mestrado e 19 de doutorado. Já em 2017, os números passaram para 54 cursos de graduação (nove cursos a mais), 45 de mestrado (três cursos de mestrados a mais) e 25 de doutorado (seis novos cursos). (UEL, 2012; 2017). Os números indicam que mesmo havendo crescimento institucional, a UEL chegou em 2017 com -3,56% de professores efetivos quando comparado com 2002.

Como já salientado anteriormente, a dinâmica da UEL é peculiar, pois mesmo com retração do corpo docente efetivo, verifica-se um crescimento tímido da contratação temporária quando comparado com os dados estaduais. Em 2002, eram 189 professores temporários, subindo para 231 em 2017, crescimento de 22,2%, muito abaixo da média percentual estadual. A dinâmica desenhada pelos dados da UEL possibilita reflexões sobre a importância da agência dos sujeitos⁷⁴, pois em última análise, são eles quem efetivam ou não as decisões tomadas pelos gestores estaduais.

Os dados indicam uma possível intensificação do trabalho, que conforme denomina Dal Rosso (2008, p. 23), significa “processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho”. Nesse sentido, dada a redução do número de docentes e a ampliação dos cursos, há mais trabalho sendo executado por menos trabalhadores configurando uma das facetas da intensificação do trabalho.

Em relação a UEM, em números absolutos, compunha o quadro de docentes em 2002, com 1.198 efetivos e 79 temporários. Chegou em 2017 com 1.288 docentes concursados e 602 contratados. Quando se compara o crescimento percentual das duas modalidades de vínculos dos 2 anos em questão, constata-se um crescimento pequeno de 7,5% no quadro dos efetivos, ao passo que as contratações temporárias aumentam em 662%. É um acréscimo substancial quando confrontado aos professores estatutários.

Ao observar o desenvolvimento institucional quanto ao número de cursos, segundo dados da Seti⁷⁵, a UEM ofertava em 2013, 60 cursos de graduação presencial, 35 cursos de

⁷⁴ O conceito de agência é acionado nos termos discutidos por Ferreira (2017), que designa a dialeticidade presente na capacidade humana de agir, ao mesmo tempo em que considera que suas ações sofrem influência da estrutura social assim como a influência. Nesses termos, está próximo da concepção de agente trabalhada por Bourdieu.

⁷⁵ Para compor a presente pesquisa, os dados foram coletados junto a Seti e socializados por meio de arquivos em PDF pelo representante do sindicato da Adunioeste.

mestrado e 21 doutorados. Em 2017, o número de cursos presenciais de graduação permaneceu o mesmo, no âmbito da pós-graduação – stricto sensu – passou para 52 cursos de mestrado (17 a mais) e 26 de doutorado (5 a mais).

Com base nos dados expostos, identifica-se que o crescimento das contratações flexíveis de docentes na UEM ocorreu muito acima da média percentual constatada no estado do Paraná, o que corrobora para o entendimento de que as conformações dos espaços locais desempenham importante papel nos resultados institucionais. Atentar para os atores envolvidos, os movimentos internos, as disputas e embates travados nos diferentes espaços de tomadas de decisões, possibilita discutir a expansão da flexibilização contratual, uma vez que é nesse contexto que estratégias são implementadas ou refutadas, resultando em maior ou menor grau de flexibilização contratual em diferentes espaços institucionais.

Quanto a Unicentro, quando olhamos os dados absolutos, na comparação da evolução do quadro de docentes, percebe-se que ocorreu um incremento importante de efetivos, sendo de 308 em 2002 para 559 em 2017. Dito de outra maneira ocorreu um aumento de 81,4% no quadro dos professores concursados no período analisado. Esse dado é significativo quando comparado à evolução da inserção dos docentes concursados no quadro geral do estado, estando bem acima da média percentual estadual. Diferente de outras universidades, a Unicentro apresenta um crescimento considerável no quadro próprio de docentes, quase que dobrando o número de professores efetivos.

Em relação aos docentes temporários na Unicentro, em 2002, eram 69 e em 2017, esse número saltou para 272. Nesse caso, também se verifica um crescimento superior à média estadual, pois há um aumento das contratações flexíveis de 294,2%. Nas variáveis de percentual comparativo entre professores efetivos e temporários, observa-se que houve um aumento real no quadro de professores efetivos, bem como um aumento substancial no percentual de professores contratados temporariamente ao longo de todo o período (exceto 2012).

Ao comparar o desenvolvimento institucional, tem-se que em 2012 havia 36 cursos de graduação presencial, 7 cursos de mestrado e 1 de doutorado, ao passo que em 2017, eram 38 cursos de graduação, 16 mestrados, 5 doutorados. É expressivo o processo de expansão dos cursos de pós-graduação. Os dados da Unicentro demonstram a expansão da pós-graduação stricto sensu, assim como identificado nas demais estaduais. O crescimento institucional explica a ampliação do quadro de docentes na série analisada.

No entanto, salta aos olhos o fato de que tal instituição vem trabalhando com um índice alto de docentes temporários, sendo que nos últimos anos do período analisado, são

mais de 32% de seus professores vinculados de forma flexível, instável e insegura. Além dos reflexos nas condições e nas relações de trabalho que essa forma contratual implica, a composição desse cenário traz consequências preocupantes para as universidades, como podemos depreender da entrevista com o representante sindical da Adunicentro

Cada vez mais as universidades, transformam-se em um centro de ensino, de repasse de conhecimento e não de formulação e de debate. Quer dizer, o tripé vai sendo destruído aos poucos, anos após anos. Não que ele vai ser destruído rapidamente. Porque você continua tendo a verticalização e tudo. Mas quando você atinge 40% a 50% do quadro de docente com professores colaboradores, você corre o risco muito grande de transformar as universidades em grandes escolas. [...] corre o risco muito grande [...] do projeto neoliberal de universidade, que é uma universidade [...] principalmente as universidades interioranas, o caso nosso, o caso de Ponta Grossa e todas as outras, de se transformarem em centros de ensino. Simplesmente centros de ensino e enfim, nem perceber essa passagem da universidade para centros de ensino. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018).

A reflexão sobre as modificações nas estruturas internas que as universidades vêm passando, com a ampliação das suas atividades, a inserção cada vez maior de trabalhadores em condições instáveis, a intensificação do trabalho, denotam consonância com dinâmicas e movimentos mais amplos de projetos societários. Interpretamos que a fragilização da estrutura universitária e o deslocamento da educação como política pública para o campo do mercado é fruto do neoliberalismo, uma palavra que parece tão desgastada, mas que ganha corpo nas crises e lutas sociais. E isso não necessariamente se dá pela velha prática da privatização direta, mas por mecanismos que nem sempre são claramente identificados como sendo de caráter neoliberal.

Quanto a Unioeste, nas variáveis de percentual comparativo entre professores efetivos e contratados temporários, não se observa grandes alterações. Houve um aumento gradativo no quadro de professores efetivos, o que foi acompanhado também pela contratação de professores temporários. Diferente das demais universidades até aqui analisadas, o crescimento das contratações flexíveis na Unioeste foi acompanhado do crescimento do quadro de docentes efetivos. Assim, as duas categorias apresentam evoluções similares ao longo do período observado, sendo de 46,3% para os efetivos e 49% para os contratados. A realidade evidenciada pelos dados reforça a tese das disparidades, diferenças locais e institucionais das estaduais, pois mesmo estando sujeitas às mesmas regras da gestão estadual, a Unioeste apresenta crescimento muito semelhantes para as duas categorias analisadas, destoando dos dados estaduais e de algumas realidades apresentadas até o momento.

Quanto ao desenvolvimento institucional, em relação aos cursos em 2014, a Unioeste tinha 32 cursos de graduação na modalidade presencial, 30 de mestrado e 6 de doutorado. Em 2017, os números de cursos eram 64 de graduação, 36 mestrados e 13 doutorados, ou seja, são 32 cursos de graduação a mais, seis de mestrado e mais sete de doutorado, representando uma expansão significativa nas atividades docentes.

Em relação à Uenp, na comparação evolutiva do número de docentes nos anos de 2008 e 2017 – ano inicial e final do período analisado – observa-se que em 2008, eram 273 professores concursados, dez anos depois mudou para 281, ou seja, o crescimento no quadro de docentes concursados e estáveis, aptos em condições objetivas de atuarem no tripé – ensino, pesquisa e extensão – foi de 2,9%. No mesmo período, a contratação flexível de professores saiu de 56 para 139, tendo uma expansão de 148,2%. São trabalhadores que desenvolvem a docência em condições instáveis, inseguras e sem acesso aos direitos previstos para a carreira docente nas estaduais. Isso possibilita afirmar que o Estado atua como agente flexibilizador da mão de obra nesse espaço institucional de ensino. Assim, a realidade local corrobora a afirmativa de Mancebo de que o “aumento da exploração do trabalho docente, no Brasil, ademais como em muitos outros países, deu-se em especial pela flexibilidade registrada nos regimes de trabalho e consequente quebra da carreira docente, onde ela existia”. (MANCEBO, 2011, p. 75).

Ao observarmos o desenvolvimento institucional quanto ao número de cursos ofertados na Uenp em 2014, tem-se que eram oferecidos 25 de graduação, 3 cursos de mestrado, e não havia cursos de doutorado na instituição. Em 2017, eram 24 cursos de graduação (um a menos), 4 de mestrado (um a mais) e foi criado 1 curso de doutorado. Mesmo com um curso a menos de graduação, há expansão na pós-graduação.

Quanto a Unespar, mesmo sendo um recorte de tempo relativamente curto, quando comparado às demais universidades aqui contempladas, constatamos que em 4 anos a Unespar sofreu um encolhimento de -5,1% do contingente de professores concursados. Um dado muito significativo, pois a instituição ainda está em processo de consolidação – seja das suas estruturas físicas, seja da sua cultura universitária – pois foi reconhecida como tal somente em 2014, após uma junção de várias faculdades isoladas que existiam no Paraná.

Em relação aos dados institucionais quanto aos cursos, em 2014, a Unespar ofertava 69 cursos de graduação na modalidade presencial, com 2 cursos de mestrado. Quatro anos depois, em 2017, ocorreu o fechamento de um curso de graduação (ficando com 68) e a criação de mais dois cursos de mestrado, totalizando 4 cursos ofertados. Não foi identificado curso de doutorado nos anos em questão. Os dados evidenciam que mesmo diante do

encolhimento do corpo docente efetivo, houve expansão da pós-graduação nessa universidade. A ampliação da verticalização do ensino nas estaduais é unânime, sendo identificada em todas as universidades contempladas pelo presente estudo.

Reis (2018) contextualiza as ações do governo do estado do Paraná no período de 2015 a 2017. Segundo o autor, foram acionadas diversas medidas que, em nome do ajuste fiscal, afetaram todo o serviço público. Em relação às universidades paranaenses, o governo “vem colocando em prática uma série de ações com vistas a restringir o financiamento de tais instituições, limitar ainda mais a autonomia universitária, aumentar a carga horária docente em sala de aula e descaracterizar a dedicação exclusiva como regime de trabalho”. (REIS, 2018, p. 6). Tais ações resultam em condições mais precárias e relações de trabalho flexíveis dos docentes, ampliando o número de temporários nas estaduais.

O aumento das contratações flexíveis, isto é, de temporários, não ocorre de forma igual em todas as universidades. A partir dos dados sobre a composição do quadro de docentes das estaduais, inferimos que, respeitadas as diferenciações e flutuações, de forma geral, todas apresentam aumento das contratações temporárias, mesmo com variações percentuais diferentes. Todas as estaduais tiveram aumento do número de docentes temporários quando comparamos os números finais com os iniciais no período analisado. Concomitantemente, ao analisar os dados isolados em cada estadual, observamos que ocorrera também aumento no quadro de professores estatutários. A Unicentro, por exemplo, teve um aumento de 81,4% de efetivos, ao mesmo tempo também ocorreu acréscimo de 294,2% de temporários. No entanto, não se observa aumento dos estatutários em todas as universidades estaduais, pelo contrário, a UEL (-3,5%) e a Unespar (-5,1%) tiveram seu quadro reduzido. As diferenças entre as estaduais reforçam a afirmativa de que as especificidades e disparidades locais impactam no processo de composição do quadro dos trabalhadores docentes. Se assim não fosse, haveria similaridade entre os dados estaduais e os dados de cada universidade.

A tessitura delineada pelos dados esconde um cenário crítico em que se verifica a expansão do ensino, sobretudo na pós-graduação, acompanhada do baixo crescimento do quadro de professores estatutários. Na Tabela 19, apresentamos os dados referentes ao número de cursos e matrículas na graduação presencial e pós-graduação *stricto sensu*, vejamos os dados:

Tabela 19 – Evolução do número de cursos e matrículas na graduação, mestrado e doutorado nas universidades estaduais do Paraná 2002-2017

Ano	Graduação (Presencial)		Pós-graduação			
			Mestrado		Doutorado	
	Número de cursos	Número Matrículas	Número de cursos	Número de Matrículas	Número de cursos	Número de Matrículas
2002	163	46.944	49	1.639	12	262
2003	174	53.685	55	2.121	14	382
2004	177	53.815	57	1.796	17	373
2005	176	53.631	57	1.962	16	425
2006	179	53.955	65	2.273	17	465
2007	179	57.430	72	2.186	20	485
2008	199	65.471	82	2.616	22	819
2009	196	62.645	95	4.061	38	1.050
2010	226	51.626	111	4.698	41	1.371
2011	308	54.491	117	3.530	49	1.348
2012	318	52.175	119	3.709	50	1.629
2013	309	72.311	124	5.614	50	2.230
2014	322	67.246	157	5.138	66	2.044
2015	319	66.349	167	6.282	71	2.377
2016	355	58.720	175	7.978	75	3.079
2017	350	66.579	186	7.120	80	2.649

Fonte: a autora, com base em Superintendência de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Ao analisar os dados, destacamos um crescimento contínuo nos números de cursos de graduação, iniciando 2002 com 163 cursos e chegando em 2017 com 350 (187 novos cursos). Quanto ao número de matrículas, a graduação vivenciou flutuações ao longo do período em evidência, mesmo assim, na comparação entre 2002 e 2017, apresenta crescimento de 19.635 (2002 com 46.944 e 2017 com 66.579). Uma das explicações para o aumento do número de cursos e, conseqüentemente, de matrículas pode estar ligada à criação da Uenp (2008) e da Unespar (2014), as quais, na condição anterior de faculdades estaduais, estavam ligadas à administração estadual, mas não tinham seus dados computados junto aos das universidades estaduais. É preciso frisar que é na graduação o principal espaço em que os professores temporários são requisitados para desenvolverem suas atividades, pois eles não são autorizados formalmente a vincular-se nas atividades da pós-graduação.

Quanto ao âmbito da pós-graduação stricto sensu, identificamos um salto expressivo ao longo do período em questão. Em 2002, havia 49 cursos de mestrados, 8 anos depois (2010) esse número passou para 111 cursos, e chegou ao total de 186 em 2017. Conseqüentemente, verifica-se aumento também no número de matrículas nesse nível de

ensino, apesar das flutuações o movimento é ascendente, sendo que em 2002 foram realizadas 1.639 matrículas, e 4.698 em 2010. Os dados apresentam crescimento contínuo de 2012 a 2016, chegando em 2016 com 7.978 alunos matriculados, mas 2017 apresenta queda, ficando com 7.120. Porém, na comparação entre 2002 e 2017, há um acréscimo de 5.481 no número de matrículas nos cursos de mestrados ofertados pelas universidades estaduais do Paraná.

Quanto ao doutorado, é nessa modalidade que constatamos o maior aumento. Em relação ao número de cursos, temos a seguinte situação: eram 12 cursos em 2002, saltou para 41 em 2010, e em 2017, somou-se um total de 80 cursos. Ao longo do período, não houve retração, ao contrário, houve a criação de novos cursos anualmente. Na comparação entre o ano inicial e final verificamos que ocorreu um acréscimo de 68 novos cursos de doutorados nas estaduais em análise. Inevitavelmente tem-se uma ampliação do número de matrículas. Em 2002, eram registradas 262, em 2010 esse número saltou para 1.371, sendo que 2016 alcançou o maior índice da série analisada com 3.079 matrículas realizadas no doutorado. Aqui também se observa oscilações, sendo a mais expressiva a que ocorre no ano de 2017 com 2.649 matrículas efetuadas, mesmo assim, houve uma expansão significativa nas matrículas, pois na comparação entre 2002 e 2017 o incremento foi de 2.387.

De forma global, as universidades estaduais do Paraná vivenciaram uma expansão expressiva do ensino. Na Tabela 20, expomos os dados quanto ao número de matrículas das universidades estaduais, comparando o ano inicial e final da série analisada (2002 e 2017).

Tabela 20 – Comparativo da evolução do número de cursos e matrículas na graduação, mestrado e doutorado nas universidades estaduais do Paraná entre 2002 e 2017

Valores	Comparativo Graduação (Presencial) entre 2002 e 2017		Comparativo de Pós-Graduação 2002 e 2017			
			Mestrado		Doutorado	
	Número de cursos	Número Matrículas	Número de cursos	Número de Matrículas	Número de cursos	Número de Matrículas
Absoluto	187	19.635	137	5.481	68	2.387
Percentual	115%	41,8%	279,6%	334,4%	566,7%	911%

Fonte: a autora, com base em Superintendência de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Em termos percentuais, na comparação entre 2002 e 2017, temos: a) na graduação um crescimento de 115% nos cursos e de 41,8% nas matrículas; no mestrado uma elevação de 279,6% de cursos e 334,4% nas matrículas; no doutorado uma ampliação de 566,7% nos cursos e uma explosão de 911% no volume de matrículas.

A expansão da pós-graduação é um movimento vivenciado no contexto nacional, e ocorreu, mas expressivamente nas últimas décadas, derivada da adoção de políticas

consistentes e contínuas. Motivada por uma conjuntura de valorização do conhecimento como foro privilegiado para a competitividade no mercado mundial, “em que a produção de conhecimento e sua aplicabilidade em forma de tecnologia e produtos sociais se tornam um imperativo”. (CABRAL NETO; CASTRO, 2013 p. 351), o aumento da pós-graduação também contou com movimentos internos de apoio dos docentes que viam nessa modalidade de ensino uma oportunidade crescimento na carreira. As IES públicas foram as principais responsáveis pelo crescimento da pós-graduação no país, mas houve a participação das IES privadas. A ampliação na oferta de bolsas e cursos, de financiamento às instituições estaduais e particulares, pelo governo federal foi preponderante para o crescimento nos últimos anos. Além disso, “o governo federal consolidou uma política de regulação e avaliação que tem garantido planos crescentes de qualidade a esse nível de educação”. (CABRAL NETO; CASTRO, 2013 p. 354). Temos que a expansão da pós-graduação teve no Estado um agente importante.

A expansão da pós-graduação insere dinâmicas e ritmos de trabalho baseados em produtividade e avaliações das agências de fomento. Mancebo (2013a) analisa que o trabalho docente passa a ser constantemente pontuado, “traduzido em números e intensificado através de diversos e complexos sistemas de avaliação ditos institucionais que, ano a ano, alargam as exigências de produção acadêmica”. A produtividade docente passa a ser uma exigência e é “mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos, cada vez mais refinados, abrangentes e exigentes”. (MANCERO, 2013a, p. 80). Nesse contexto, os docentes se articulam para dar conta do trabalho demandado, buscando conciliar as atividades de “ensino na graduação e na pós-graduação, pesquisa, publicações, orientações de teses e dissertações, atividades administrativas, relatórios, pareceres” com as exigências da “produtividade e qualidade, que lhes são impostos e nem sempre são compatíveis”. (SOUZA, 2018, p. 88). São dinâmicas que impactam e alteram o processo de trabalho do docente vinculado a pós-graduação e reverberam no campo acadêmico.

O crescimento exponencial da pós-graduação vivenciado nas estaduais do Paraná segue a tendência nacional. Ocorre que nas universidades federais, em conjunto com a mobilização dos professores para o crescimento da pós-graduação, tem-se um movimento de contratação de efetivos via concurso público, o qual foi amparado pelo Reuni. Este não ocorre nas estaduais do Paraná, visto que se observa a expansão da pós-graduação acompanhada por um baixo crescimento do quadro de docentes estatutários, como mostra os dados do período analisado na presente pesquisa. Assim, o aumento da pós-graduação nas estaduais não implicou em aumento do quadro de professor concursado. No entanto, ao expandir os cursos e

matrículas na pós-graduação, tem-se o aumento das atividades, demandas e pressões característicos ao campo, o que reforça a afirmativa de que há aspectos que levam a intensificação dos docentes nesses espaços. A intensificação do trabalho para os docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* foi analisada por Viana e Machado, estes alertaram que a pressão por produção é uma constante na rotina de trabalho de tais professores, pois:

[...] vivem sob o controle avaliativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que detém o controle sobre o sistema de fomento. É uma lógica que exige um crescente aumento da produtividade dos professores, que é controlada por meio de processos avaliativos, em geral externos, que focam, basicamente, na valorização do produto. Isso gerou, nas últimas décadas, um aumento dos problemas de saúde relacionados à profissão docente, dentre os mais comuns apontados pela literatura atual estão ansiedade, incertezas e sofrimentos psíquicos. (VIANA; MACHADO, 2016, p. 54).

Soma-se à essas atividades, específicas dos docentes efetivos, a gestão, uma vez que são cargos que demandam atividades adicionais, que em sua grande maioria, devem ser ocupados por professores pertencentes ao quadro efetivo e que detenham conhecimentos das estruturas institucionais, exigindo continuidade, familiaridade e aprendizagem relativas às rotinas institucionais. Sobre as atividades de gestão, nas universidades públicas, Viana e Machado descrevem que os docentes “estão imersos em diversas comissões, são obrigados (respeitando uma escala) a emitir pareceres sobre o processo de carreira docente de colegas e pareceres para processo de ensino, pesquisa e extensão de seus pares”. (VIANA, MACHADO, 2016, p. 55). Tais atividades exigem o dispêndio de “um tempo significativo de leitura e construção de um parecer circunstanciado legalmente e, é claro, todo esse trabalho, na maioria das vezes, é feito em casa no tempo que seria de ócio e de lazer, constituindo-se em trabalho excedente, na exploração de mais-valia”. (VIANA, MACHADO, 2016, p. 56).

Com a ampliação do trabalho, há a necessidade de maior demanda de energia – física, intelectual e emocional – para atender as exigências internas e externas de mais trabalho com o mesmo número de trabalhadores, ou até menos. Conforme analisa Dal Rosso, o fenômeno da intensificação do trabalho é complexo, “não apenas no campo empírico como especialmente no campo conceitual”. (DAL ROSSO, 2008, p. 96), uma vez que as características que torna o trabalho intensificado não parecem ser iguais em todos os setores, possuindo especificidades diferenciadas em cada ambiente de trabalho. Assim, as características que levam a intensificação do trabalho dos docentes efetivos não são totalmente as mesmas para os docentes temporários. O esforço para compreender a intensidade, deve tomar como ponto de análise o trabalhador, pois é dele que se demanda

investimento de maior energia física, intelectual, psicológica, envolvendo todas as capacidades do trabalhador. (DAL ROSSO, 2008). Aprofundaremos essa discussão nos próximos capítulos.

Com o movimento de aumento das atividades na pós-graduação, há uma redução de carga horária dos docentes na graduação, pois “esse crescimento implicou numa dedicação maior dos docentes efetivos às atividades de pesquisa e da pós-graduação”. (Representante da Adunioeste, entrevista 2018). O baixo crescimento do quadro dos efetivos, o aumento das atividades na pós-graduação, somada as reduções da carga horária destinada ao ensino na graduação, tem-se, inevitavelmente, um déficit de docentes para suprir as demandas nesse nível de ensino. A estratégia acionada para atender esse déficit tem sido a contratação de temporários: “As universidades paranaenses têm apresentado um quadro de expansão, especialmente com a pós-graduação *stricto sensu*, e a necessidade do aumento do número de docentes tem sido suprida por meio da contratação de temporários”. (Representante sindical da Adunioeste, entrevista realizada em Maio de 2018).

A pós-graduação é, portanto, o espaço de atuação ocupado essencialmente pelos docentes efetivos. Com reduzido contingente de professores, a expansão da pós-graduação pode significar sobrecarga de trabalho para os efetivos, com aumento de horas destinadas às atividades de pós-graduação sem que haja aumento do quadro de docentes habilitados para atuarem nessa esfera. Consequentemente, ocorre uma concentração do ensino de graduação para os docentes temporários. Nessas condições, inferimos que o aumento dos cursos de pós-graduação pode ter implicado no aumento das contratações de docentes temporários. O relato do representante sindical da Adunicentro confirma essa análise ao afirmar que:

[...] é importante entender que no processo de verticalização, você tem, em várias universidades, a redução de carga horária dos docentes [na graduação], ou seja, você tem a verticalização, mas com a exploração do trabalho de outros docentes. Isso ninguém discute. Então você tem o processo de verticalização que ele é forte a partir de 2005. A verticalização tem a redução de carga horária do docente efetivo e para suprir, muitas vezes você tem a contratação de colaboradores. [...] Se você pensar, por exemplo, a Unicentro não tinha programa de pós-graduação e hoje tem uma dezena de programas de pós-graduação sem aumentar o número significativo de docentes efetivos. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018).

Outro fator ligado ao crescimento dos programas de pós-graduação está relacionado aos movimentos internos dos docentes que visualizam, nessa modalidade de ensino, oportunidades de ascensão na carreira. Além das demandas externas, há a organização e a iniciativa entre os pares, que envolvem projetos e escolhas profissionais, estando mais

vinculado ao prestígio profissional que a atuação na pós-graduação *stricto sensu* traz do que ao acesso a recursos financeiros.

A expansão do ensino no *locus* de pesquisa, em especial na pós-graduação, sem um plano de recomposição da força de trabalho, tal como se deu nas federais, possibilitado pelo Reuni, gera a dilatação das contratações flexíveis, uma mão de obra, que por sua natureza contratual é precária e instável. O alargamento das contratações de professores temporários no Estado assemelha-se ao que ocorre no mercado de trabalho no setor privado, cujas transformações vêm contribuindo para um o movimento crescente de desestabilização dos estáveis. A flexibilidade no setor público se expressa de forma diferenciada da praticada no setor privado pelas modalidades de vínculos, sendo mais expressivas as terceirizações e as contratações temporárias. Mas sua essência é a mesma em ambos os setores, pois se trata de reduzir custos com pessoal. No setor público, o Estado utiliza-se de práticas empresariais na gestão de seus trabalhadores, aqui na gestão dos docentes. Segundo Dardot e Laval “a nova gestão pública possui duas dimensões: ela introduz modos de controle mais refinados, que fazem parte de uma racionalização burocrática mais sofisticada, e embaralha as missões do serviço público, alinhando-as formalmente a uma produção do serviço privado”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 317).

A conjuntura delineada é preocupante, pois em um contexto mais amplo evidencia mudanças na constituição do trabalho no setor público e, de forma mais específica, na carreira docente nas estaduais em questão, deslocando-a do status de estáveis, condição historicamente constituída de estabilidade – estatutária e integrante da carreira docente com acesso a direitos e benefícios conquistados pela categoria – para o terreno da insegurança e instabilidade. Movimento que segundo o prognóstico de Castel corrói e substitui o emprego estável, uma vez que “a diversidade e a descontinuidade das formas de emprego estão em vias de suplantarem o paradigma do emprego homogêneo e estável”. (CASTEL, 1998, p. 516). Em outras palavras, a ampliação da flexibilização do trabalho, está desfragmentando os empregos estáveis, no caso os vínculos de docentes estatutários, para substituí-los por vínculos instáveis e precários. Para o autor em questão, a formação de uma periferia precária, com a instalação da precariedade e da desestabilização dos setores historicamente estáveis, configura uma nova questão social a ser enfrentada. Entendemos que está em curso, nas estaduais do Paraná, um processo de desestabilização dos estáveis, substituindo-os por relações e condições de trabalho instáveis, inseguras e com reduzidos direitos.

Os dados trazidos nesta tese retratam a realidade local em um período temporal específico, mas que, a nosso ver, expressam fenômenos globais que impactam em

transformações no mundo do trabalho, em que a tônica é a flexibilidade em suas múltiplas possibilidades de contrato, de jornada, de emprego temporário, de direitos trabalhistas, entre outros, dando validade para a afirmativa de Harvey, de que a “atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins”. (HARVEY, 2014, p. 144).

Após apresentar e analisar a composição do quadro de docentes das estaduais, evidenciando a opção governamental pela contratação flexível para manter as universidades funcionando, faz-se necessário compreender quais os meandros que regem o contrato desses trabalhadores, quanto ao (não) direitos, salários, entre outros, que são abordados no tópico seguinte.

3.2 O CUSTO DA AUSTERIDADE PARA O TRABALHO DOCENTE: O NÃO ACESSO AOS DIREITOS PREVISTOS PARA A CATEGORIA

Vimos que existe um processo de expansão – desde 2005 – das contratações flexíveis de docentes nas estaduais do Paraná. Mesmo desconsiderando as diferenças e flutuações de cada contexto institucional, constatamos que a composição do quadro docente vem sendo alterada, deslocando-a da esfera estatutária com reconhecida estabilidade para a esfera das relações contratuais temporárias, instáveis e inseguras, com progressivo aumento de trabalhadores com esse status. Assim, as evidências empíricas confirmam a tese defendida por Castel (1998) de que o processo de degradação salarial, em que a coesão social, baseada na sociedade salarial, está sendo cada vez mais deslocada para outras esferas. Como consequências, há a formação de uma “periferia precária” e um processo de “desestabilização dos estáveis”, como já afirmamos. Assim, até mesmo os setores historicamente detentores de direito de estabilidade, como os professores vinculados às universidades públicas, estão sendo afetados, pois o “processo de precarização percorre algumas das áreas de emprego estabilizados a muito tempo” levando a um crescimento da vulnerabilidade decorrente da degradação do trabalho. (CASTEL, 1998, p. 526).

Acrescentamos mais uma possibilidade de análise, não contraditória e sim de complementariedade, em relação à conformação socioeconômica que impulsiona a expansão da contratação flexível no interior do Estado, sendo resultante da disseminação e implementação de políticas de austeridades fiscais, em que suas principais ações recaem nos cortes dos investimentos públicos na área social: corte nos gastos públicos, em especial com

políticas sociais e de pessoal. A hipótese aqui é que ao desidratar o quadro de servidores públicos estatutários que possuem progressões previstas e regulamentadas e acionar as contratações temporárias o Estado “economiza” com a folha de pagamento. Como já evidenciado em outros momentos, a mesma Lei que permite a contratação temporária de professores, seja para atuarem no ensino superior ou na rede estadual de ensino médio, também autoriza a contratação de inúmeros trabalhadores para exercerem outras atividades no serviço público. Tais trabalhadores temporários são impedidos de acessarem as garantias e os benefícios que os servidores públicos estatutários possuem.

Na contemporaneidade, na esfera pública, em momento de crise – desaceleração econômica e crescimento da dívida pública – os Estados orientados pela cartilha neoliberal, em sua maioria, acionam políticas de austeridade⁷⁶, as quais objetivam, “por meio de um ajuste fiscal, preferencialmente por cortes de gastos, ajustar a economia e promover o crescimento”. (ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018, p. 2). A suposta retomada do crescimento econômico via adoção de políticas de austeridade, é defendida pela corrente teórica que entende que o Estado disputa recursos com o setor privado, portanto, ao retirar investimentos públicos, abre-se espaço para investimentos privados⁷⁷, contrariado assim, a corrente keynesiana que defende maior investimento do Estado em momentos de crise. (ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018). Pela perspectiva da austeridade fiscal, em momentos de redução da arrecadação, o governo deve “cortar gastos para não ter *déficits*. Sem *déficits*, o governo asseguraria o pagamento da dívida pública aos poupadores privados que investiram nela”. (BASTOS, 2017, não paginado, grifo do autor).

Estudos realizados por Santos e Vieira evidenciam que “a política de austeridade é um instrumento do ideário neoliberal, que vem sendo disseminado no mundo desde o século passado, resultando em enfraquecimento das políticas sociais de caráter universal e em graves

⁷⁶ A austeridade derivada do campo moral tende a possuir conotações positivas sendo vista como benéfica, relacionando-se à capacidade de fazer a gestão de seus recursos de forma disciplinada e eficiente. Quando se trata do governo e do orçamento público “a máxima eficiência e o mínimo desperdício no uso de recursos públicos” é desejável e “este tipo de austeridade é fundamental para o trato da coisa pública, da república, do governo que presta contas aos cidadãos, é uma austeridade desejável e deve ser fiscalizada pelos cidadãos”. (BASTOS, 2017, não paginado). Segundo Rossi, Dweck e Arantes austeridade “não é um termo de origem econômica, a palavra tem origens na filosofia moral e aparece no vocabulário econômico como um neologismo que se apropria da carga moral do termo, especialmente para exaltar o comportamento associado ao rigor, à disciplina, aos sacrifícios, à parcimônia, à prudência, à sobriedade [...] e reprimir comportamentos dispendiosos, insaciáveis, pródigos, perdulários [...]” (ROSSI; DWECK; ARANTES, 2018, p. 2). No âmbito da economia, a ideia de austeridade ganhou proeminência após a crise internacional de 2008.

⁷⁷ Sobre essa discussão, consultar: COCHRANE, John H. **Fiscal stimulus, fiscal inflation or fiscal fallacies?** 2009. Disponível em: http://faculty.ses.wsu.edu/rayb/420/fiscal_stimulus.pdf.

efeitos para a sociedade”. (SANTOS; VIEIRA, 2018, p. 2304). Segundo Bastos (2017) quando apropriada pelo discurso neoliberal, a austeridade, no âmbito da gestão pública, torna-se bem complexa, para não dizer perversa.

No discurso neoliberal, austeridade tem um sentido muito diferente daquele que consideramos justo no campo da moral privada ou na conduta republicana do governo. No neoliberalismo, a austeridade é usada para aumentar a injustiça no uso dos recursos, aumentar a concentração da renda nacional e prejudicar seu crescimento e da geração de empregos. Ou seja, a austeridade do Estado que é pregada pelos neoliberais pode prejudicar o orçamento familiar, sobretudo dos trabalhadores e das famílias economicamente mais vulneráveis. (BASTOS, 2017, não paginado).

Nesses termos, privilegia-se o agente econômico, mesmo que para isso seja necessário realizar cortes em áreas essenciais para a população. Uma das características principais das escolhas embasadas na austeridade fiscal é que a população é submetida a grandes sacrifícios, “seja porque aumentam a carga tributária seja pela implementação de medidas que restringem a oferta de benefícios, bens e serviços públicos, em razão de cortes de despesas e/ou da realização de reformas estruturais”. (SANTOS; VIEIRA, 2018, p. 2305).

No cenário nacional, as políticas de austeridade permearam as ações governamentais, estando mais marcadamente presente a partir de 2015, embasando medidas como a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabelece o teto dos gastos; a Reforma Trabalhista – Lei n. 13.467 – (BRASIL, 2017) que realizou mais de 100 mudanças na CLT; a Reforma da Previdência. (BRIDI; BRAUNERT; BERNARDO, 2019). São ações que, revestidas pelo discurso da “modernização”, da “redução dos gastos públicos” e do “déficit da previdência”, ganham legitimidade política, culpabilizando o Estado e os “gastos” com os servidores estatutários pelas crises, mas que em última análise, repassa para a população o ônus das crises cíclicas do capitalismo.

No Brasil, no âmbito da educação, a Emenda Constitucional 95/2016 representa cortes de recursos, uma vez que desvincula as receitas da educação, impõe restrições fiscais aos Estados e Municípios ocasionando o deterioramento da educação pública. Segundo estudos realizados pelo Observatório da Austeridade Econômica no Brasil, nos anos de 2015 a 2017, após apresentar evolução por mais de uma década, o ensino superior sofreu um “corte nominal real nos gastos federais discricionários empenhados na função educação superior de mais de 7% e real de mais de 20%”. (DWECK; MATOS; ROSSI, 2018, p. 9). Resultando em encolhimento das políticas de acesso ao ensino superior, “desde 2001, pela primeira vez houve queda das matrículas em cursos presenciais de 2015 para 2016, puxada pelo setor

privado”. Também ocorreu queda nas bolsas de pós-graduação de 2015 para 2016. (DWECK; MATOS; ROSSI, 2018, p. 9).

Ao correlacionar os resultados das ações governamentais, embasadas em políticas de austeridades, com o objeto de estudo em tela, descortinam-se possibilidades de análise que articulam e denotam que uma das facetas que leva à expansão da contratação flexível de docentes nas estaduais pode ser resultante de estratégias acionadas pelo Estado na busca pelo equilíbrio fiscal. Em nome da eficácia e da redução de custos na administração pública, reformula-se a ação governamental perante a sociedade. Reformas administrativas do aparelho do Estado são realizadas sobre os parâmetros e orientações empresariais, buscando aplicar no Estado e na administração pública as mesmas regras e condutas aplicadas no setor privado, nas empresas, ou seja, a racionalidade empresarial. Dispositivos como a LRF estabelecem limitações para os “gastos” com o pessoal. Consequentemente, o Estado gerido pela lógica empresarial, na busca pela responsabilidade fiscal prioriza medidas que evitem aumentos com pessoal recorrendo à flexibilização para atender as demandas a ele impostas. São tensões e disputas que impactam nas relações de trabalho no setor público.

Ao acionar as contratações temporárias em detrimento dos concursados estatutários, o Estado “economiza” com a folha de pagamento, pois esses trabalhadores não acessam todos os direitos previstos aos estatutários. No caso dos docentes:

Há muitas diferenças entre as condições de trabalho de um docente efetivo e um docente temporário. O docente temporário não tem acesso a todos os benefícios previstos na carreira do docente efetivo (Lei Estadual n. 11.713/1997) do ponto de vista salarial e do desenvolvimento profissional por tempo de serviço (gratificações, licenças, dentre outras). (Adunioeste, entrevista, 2018).

Em busca de clarear, e demonstrar que a contratação temporária resulta em “economia” para o Estado, recorreremos a uma análise correlacional das possibilidades de ascensão na carreira docente do quadro efetivo e do professor temporário. Os benefícios e direitos da categoria docente estatutária de nível superior possibilitam maiores rendimentos para os docentes, sendo responsabilidade do Estado, na figura de empregador, pagá-las. A Lei n. 11.713 (PARANÁ, 1997) regula a carreira do Magistério Público do Ensino Superior do Paraná, ela prevê a estruturação das classes existentes, as progressões e as formas de acessá-las, sendo válidas somente para os docentes estatutários. Os docentes temporários não integram a carreira docente prevista na respectiva legislação, assim, estão excluídos dos direitos e benefícios concernentes à categoria. Veremos no Quadro 15 a estrutura da carreira docente para os efetivos:

Quadro 15 – Estrutura da carreira do magistério público do ensino superior do Paraná

(Continua)

Classes	Atribuições específicas para cada classe	Progressão na carreira por ascensão de nível	Progressão na carreira por ascensão de classe
I – Professor Auxiliar, nível único	Exercício das atividades de ensino; participação em atividades de pesquisa e/ou extensão, em caráter coletivo ou individual; seleção e orientação de monitores; orientação de monografias de cursos de graduação e participação na gestão acadêmica e administrativa.	Nível único	Não existe
Professor Assistente, níveis A, B, C e D	Além das atribuições da classe de Professor Auxiliar, atividades de ensino em cursos de pós-graduação " <i>lato-sensu</i> "; elaboração de projetos de pesquisa e/ou elaboração e coordenação de projetos de extensão; orientação de alunos de pós-graduação " <i>lato-sensu</i> " e/ou bolsistas de iniciação científica ou aperfeiçoamento e participação em banca de concurso público para a classe de Professor Auxiliar.	Por avaliação de desempenho e titulação: – Ascensão ao nível consecutivo de sua classe após interstício de 2 anos, mediante avaliação de desempenho que inclua, obrigatoriamente, a aprovação de memorial descritivo defendido perante comissão indicada pelo Departamento a que pertence, desde que possua o título de Mestre.	Por titulação: – Promoção à classe de Professor Assistente: mediante comprovação da obtenção do título de Mestre. – Promoção à classe de Professor Adjunto: mediante comprovação da obtenção do título de Doutor.
Professor Adjunto, níveis A, B, C e D;	Além das atribuições da classe de Professor Assistente, atividades de ensino em cursos de pós-graduação " <i>stricto-sensu</i> "; coordenação de projetos de pesquisa; orientação de alunos de pós-graduação " <i>stricto-sensu</i> "; participação em banca de concurso para a classe de Professor Assistente.	Por avaliação de desempenho e titulação: – Ascensão ao nível consecutivo de sua classe após interstício de 2 anos, mediante avaliação de desempenho que inclua, obrigatoriamente, a aprovação de memorial descritivo definido perante comissão indicada pelo Departamento a que pertence, desde que possua o título de Doutor.	Por titulação: – Promoção à classe de Professor Adjunto: mediante comprovação da obtenção do título de Doutor.

Quadro 15 – Estrutura da carreira do magistério público do ensino superior do Paraná

(Conclusão)

Classes	Atribuições específicas para cada classe	Progressão na carreira por ascensão de nível	Progressão na carreira por ascensão de classe
Professor Associado, níveis A, B e C	Além das atribuições da classe de Professor Adjunto, consolidação de uma linha de pesquisa e elaboração de proposta teórico-metodológica em sua área de conhecimento; participação em banca de concurso público para a classe de Professor Adjunto e atividades de pós-graduação.	Por avaliação de desempenho e titulação: – Ascensão ao nível consecutivo de sua classe após interstício de 2 anos, mediante avaliação de desempenho que inclua, obrigatoriamente, a aprovação de memorial descritivo defendido perante a comissão indicada pelo Departamento a que pertence.	Por titulação, tempo de serviço e desempenho acadêmico: – Após 2 anos de interstício no nível D desde que: I – possua título de Livre Docente, ou II – possua título de Doutor e seja aprovado em sessão pública de defesa de trabalho científico com memorial descritivo a ser apresentado perante uma banca examinadora.
Professor Titular, nível único	Além das atribuições da classe de Professor Associado, coordenação de pesquisa e desempenho acadêmico de grupos de produção de conhecimento e participação em banca de concurso para as classes de Professor Associado e Titular.	Nível único	Por concurso público: (a titulação, o tempo de serviço e o desempenho acadêmico são requisitos) – Habilitação em concurso público de provas, títulos e defesa de trabalho científico, podendo inscrever-se o portador de título de Doutor ou Livre-Docente há pelo menos 4 anos e com experiência comprovada em docência no ensino superior de 4 anos.

Fonte: a autora, com base em Lei n. 11.713 (PARANÁ, 1997)⁷⁸

Como é possível observar no quadro anterior, a carreira do Magistério Público do Ensino Superior do Paraná possui classes e níveis diversificados, sendo possível progredir na carreira de forma horizontal – ascensão de nível – e de também de forma vertical – ascensão de classe. Nesse sentido, com os trânsitos de nível e de classe, são atribuídas novas atividades, acumulando com aquelas que já eram realizadas, bem como são proporcionados incentivos remuneratórios, ou seja, maior remuneração que incide sobre a folha de pagamento e demais

⁷⁸ A Lei n. 11.713/1997 dispõe sobre as Carreiras do Pessoal Docente e Técnico-Administrativo das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná e adota outras providências.

gratificações a que tem direitos. A atual organização da carreira docente é fruto de tensões, lutas e greves da categoria, que perpassam para além do período analisado, constituindo disputas econômicas e políticas dos fundos públicos.

Da forma em que está organizada, a carreira docente fomenta a qualificação desses profissionais, e os estatutários contam com uma estrutura institucionalizada que possibilita afastamentos e prevê mudanças de nível e/ou de classe quando esses atendem aos critérios estabelecidos. Ao conhecer a estruturação da carreira docente do quadro efetivo podemos fazer uma análise da situação dos professores temporários, pois esses ao serem contratados exercem a mesma função social que os estatutários, no entanto, não integram a carreira docente. “O colaborador, se ele trabalhar 20 anos, se entrar como adjunto ele é adjunto. Ele tem o mesmo tempo que eu, mas ele não vira titular. [...] E é Associado e não vira titular. Então é algo inacreditável, mas [...] enfim, exerce a mesma função social e é negado tudo”. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018). Isto é, mesmo possuindo o mesmo grau de formação, o docente temporário jamais conseguirá alcançar determinadas classes previstas na carreira docente. Isso porque a estrutura da carreira docente foi pensada tendo como base o professor concursado, com estabilidade e que constrói a sua trajetória profissional ao longo dos anos, consolidando projetos institucionais vinculados com projetos profissionais. Não existe uma carreira docente para os temporários, e exigí-la seria no mínimo contraditório, pois estaria legitimando ainda mais essa modalidade de contratação que foi concebida para ser acionada em casos emergenciais.

Disso decorre que, muitos professores passam anos após anos, na condição de temporários sem terem a chance de acessarem nenhum benefício previsto na carreira do magistério público do ensino superior. Dada as condições contratuais, não há, por parte das universidades, nenhum apoio ou incentivo como redução de carga horária para a realização de mestrado ou doutorado para os professores temporários. O relato de Jhon é exemplificador:

Eu estou fazendo um doutorado. Eu estou fazendo sem qualquer apoio institucional. Professor efetivo tem liberação. E daí eu não estou dizendo que eu gostaria da liberação. Mas uma redução de carga horária, algo, sei lá, um espaço, um incentivo financeiro. Meu doutorado é [nome do estado]. Isso saí do meu salário. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

A questão da falta de incentivo para a qualificação profissional é presente nas falas dos professores temporários, indicando ser uma diferença sentida no cotidiano de trabalho quanto aos direitos previstos na carreira.

E aí eu acho que entra uma grande diferença, o professor efetivo, ele se afasta para estudar, fazer mestrado e doutorado. Então ele tem 1 ano, 2 anos para fazer o doutorado, para pesquisar. Eu tenho que fazer o doutorado de madrugada, eu tenho que escrever lá da 1h às 5h da manhã, que é a hora que eu tenho, que eu chego de [nome da cidade], eu viajo [para dar aulas] quatro vezes por semana. Então é a hora que eu tenho para produzir, esse é o colaborador. O efetivo não, ainda que ele não tenha licença ele tem o contraturno. E imagine o colaborador ter tempo? Isso não existe. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

A ausência de incentivos institucionais para realização do mestrado e doutorado configura como uma situação ambivalente. Pensando pelo lado institucional, a própria contratação do docente temporário se dá objetivando a atender horas-aula excedentes, em que há a falta de professores do quadro próprio, não sendo viável reduzir a sua carga horária para fins de qualificação profissional. Porém, também é a própria universidade que estabelece como critérios para a docência o grau de mestre e/ou doutor. Na maioria das vezes, é com o intuito de atender as exigências do campo acadêmico que os docentes se candidatam aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Também é necessário considerar o papel social das universidades em incentivar o aperfeiçoamento profissional, como lembra Jhon em entrevista realizada em Abril de 2018: “Daí é claro, a máquina pública vai entender isso como: ‘Ah eu tenho que incentivar os do meu quadro permanente’. Mas se a universidade não incentivar a formação de professores, de maneira geral”. Ocorre que na prática, para aqueles que possuem vínculos temporários com as universidades públicas e estão cursando mestrado ou doutorado, os fazem assumindo todos os ônus – tempo, custos financeiros, desgaste físico, emocional e mental, entre outros, somando-se as atividades da docência.

Diante de tais diferenciações, a representante do Sindiprol/Aduel afirma que a condição do professor temporário pode lhe proporcionar no máximo, o acúmulo de experiência profissional: “O máximo que dá para dizer é que isso pode ser utilizado como experiência profissional para aqueles que almejam, entrar como efetivos na universidade. Mas não tem carreira”. (Representante sindical da Sindiprol/Aduel, entrevista, 2018). O tempo acumulado no trabalho contabiliza para fins de aposentadoria e a experiência pode vir a somar pontos na prova de títulos, seja nos testes seletivos ou nos concursos públicos para estatutário. Porém o tempo de serviço não conta para efeitos de progressões.

Ao serem contratados, os docentes temporários são enquadrados na classe por nível de titulação, assim, existe uma “igualdade” inicial quanto a titulação que o docente possui.

Imagine a seguinte situação, um professor recém-doutor contratado como efetivo ou como temporário, ele vai ter o mesmo salário. O grande problema é que com o passar do tempo ele vai se distanciando. Por quê? Porque não existe plano de carreira para temporário, até porque o contrato dele se reinicia, na melhor das hipóteses você vai ficar aqui 2 anos. Então não existe, zera a quilometragem, vamos dizer, em 2 anos e começa de novo. Então não existe progressão, não existe quinquênio, nada dessas situações, e nem possibilidade, por exemplo, para afastamento para qualificação. (Representante sindical da Sesduem, entrevista realizada em Junho de 2018)

A isonomia, como princípio da administração pública está ausente nesse contexto, visto que só há paridade salarial inicialmente. A possibilidade de melhorar o rendimento é a ascensão de classe, por meio do mestrado ou doutorado, porém os professores temporários não possuem o direito a afastamentos ou reduções da jornada de trabalho para capacitações. No entanto, a ascensão de classe na vigência do contrato não é permitida, por exemplo: caso o docente, ao assinar o contrato, esteja cursando o doutorado e o finalize na vigência do referido contrato, permanecerá na classe que foi contratado, ou seja, oferecerá serviços com o know how de um doutor e será pago ainda como mestre. Do lado do trabalhador, este não recebe de acordo com o grau de sua formação, não desfruta de afastamentos, não recebe incentivos financeiros e, pelo lado do empregador, no caso o Estado, este deixa de pagar o salário que lhe é devido de acordo com o nível de formação, economiza ao não ter que conceder progressão, quinquênio, licença-prêmio, licença sabática e por assiduidade, entre outros, embora tenha nas salas de aulas professores altamente qualificados e desempenhando a mesma função social. Essa situação gera “economia” com a folha de pagamentos desses trabalhadores.

Outro fator que corrobora para a análise da flexibilização contratual como estratégia de política de contenção de gasto com pessoal, é que, em não sendo servidores estatutários, não integrantes da carreira docente do ensino superior, os temporários são excluídos de uma série de direitos conquistados pelos servidores estaduais. Vejamos:

Quadro 16 – Benefícios que os docentes temporários não acessam devido à sua condição contratual
(Continua)

Denominação	Descrição
Adicional por Tempo de Serviço (ATS) – Quinquênio	Adicional a que tem direito o servidor estadual a cada 5 anos de serviço público efetivo, prestado ao Estado do Paraná, à razão de 5%, incidente sobre o vencimento do cargo efetivo. (cf. os artigos 170 e 171 da Lei Estadual n. 6.174/1970 – “Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado do Paraná”). Tal adicional é pago de forma cumulativa. Por exemplo, o docente com 15 anos de serviços prestados terá direito ao Adicional de 15% sobre o seu vencimento básico.
Licença Especial (Licença-prêmio por Assiduidade)	Licença concedida pelo prazo de 6 meses por decênio, ou 3 meses por quinquênio, com a remuneração do cargo efetivo, a título de prêmio por assiduidade. Fundamento legal: Lei Estadual n. 6.174/1970 (Artigos. 247 a 250) e Lei Estadual n. 12.676/1999.

Quadro 16 – Benefícios que os docentes temporários não acessam devido à sua condição contratual
(Conclusão)

Denominação	Descrição
Licença Sabática	Consiste no afastamento de 6 meses, a que faz jus o docente, a cada 7 anos de efetivo exercício em Instituições de Ensino Superior Público do Paraná. De acordo com o artigo 18 da Lei Estadual n. 11.713/1997: “a concessão da Licença Sabática tem por finalidade o afastamento do docente para a realização de estudos e aprimoramento técnico-profissional, de acordo com as normas estabelecidas pelas Instituições Estaduais de Ensino Superior”.

Fonte: a autora, com base em Reis (2015)

As desigualdades na relação de trabalho, como exclusão do acesso aos benefícios e direitos que a categoria de docente possui, foram relatadas pela totalidade dos representantes sindicais participantes da pesquisa. “Ele trabalha 10 anos, e ele não tem direito a quinquênio, a ser transferido. Até as licenças, ele não pode fazer pós-doutorado, não pode fazer. Não tem licença sabática, ele não tem licença prêmio e ele não ascende na carreira”. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018). Ao limitar o acesso a tais benefícios, o Estado aciona formas de racionalização dos recursos públicos, desonerando a folha de pagamento, restando a entrada de novos docentes estatutários, mantendo relações de trabalho precárias, negando direitos mesmo quando determinados trabalhadores já poderiam acessá-los. Nesses termos, os professores temporários acabam sendo mais “interessantes” economicamente para o Estado.

Da argumentação arrolada, tem-se que os contratos de trabalho dos docentes temporários são regidos por uma série de condições que os colocam em situação de trabalhadores com menos proteção social. Tendo em vista que o ponto principal de análise da presente tese são as condições e relações de trabalhos decorrentes das contratações flexíveis dos docentes no ensino superior público paranaense, é imprescindível caracterizar os principais pontos do contrato que regem essa modalidade de contratação dos professores temporários. É um esforço de caráter sociológico, que busca traçar algumas reflexões com o intuito de compreender os parâmetros legais que envolvem a dinâmica de contratação sem a pretensão de realizar análises técnicas e jurídicas. Nesses termos, para os contratados via Cres são previstos os seguintes direitos:

Art. 10. Aplica-se ao pessoal contratado nos termos desta Lei os seguintes direitos:

I – Os arrolados no artigo 34 da Constituição Estadual, exceto o previsto nos incisos XVII, XIX e XX⁷⁹; II – auxílio-alimentação, na forma da lei; III – vale-transporte, na forma da lei; IV – afastamentos decorrentes de: a) casamento até 5 (cinco) dias; b) luto por falecimento do cônjuge, filho, pai, mãe e irmão, por até 5 (cinco) dias; c) licença para tratamento de saúde e acidente de trabalho na forma da legislação previdenciária aplicável ao regime geral; d) licença paternidade de 5 (cinco) dias; V – para os docentes contratados para a rede estadual de ensino, auxílio transporte na forma da Lei Complementar n. 103/2004; VI – valores decorrentes do regime de Tempo Integral de Dedicação, na forma da Lei n. 11.713/97; (Redação dada conforme Republicação em 06/07/2005);

VII – Repouso semanal remunerado na forma da Lei Federal n. 605/1949; VIII – pagamento pelo trabalho no período noturno, na forma da Lei Complementar n. 103/2004; IX – adicional noturno;

X – O direito de petição na forma prevista pelos artigos 261 a 263, da Lei n. 6.174/70. (PARANÁ, 2005).

Os trabalhadores contratados nessa modalidade não acessam todos os direitos assegurados para os servidores públicos estatutários e também não configuram como servidores públicos celetistas, pois não são regidos pela CLT, não tendo direito ao FGTS e consequentemente não acessam o Seguro Desemprego ao final do contrato. A ausência do recolhimento do FGTS, por parte do Estado, para esses trabalhadores, tem como justificativa o fato de que tais trabalhadores pertencem a um regime jurídico especial – o Cres – e que não há previsão nesse regime jurídico de depósito de FGTS. Essa situação, a princípio, enquadra-se no que a Lei n. 8.036 (BRASIL, 1990), que define os que são empregadores e trabalhadores para fins do FGTS. No artigo 15, parágrafo segundo, a lei estabelece que estão excluídos os eventuais, os autônomos e os servidores públicos civis e militares sujeitos a regime jurídico próprio. Como o Cres é uma modalidade de regime jurídico próprio, esse acaba por isentar o empregador, no caso o Estado, das obrigações com o FGTS. Condição essa que coloca os trabalhadores às margens de direitos trabalhistas, pois não possuem estabilidade, como no caso do regime estatutário, e não acessam ao FGTS mesmo estando em uma relação de trabalho instável.

De acordo com o Portal do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (BRASIL, 2018), tem direito ao FGTS todos os trabalhadores regidos pela CLT e “também têm direito ao FGTS os trabalhadores rurais, os temporários, os intermitentes, os avulsos, os safreiros

⁷⁹ Os direitos que os Cres não têm acesso são: “Art. 34 - XVII - adicionais por tempo de serviço, na forma que a Lei estabelecer; XIX - gratificação pelo exercício de função de chefia e assessoramento; XX - promoção, observando-se rigorosamente os critérios de antiguidade e merecimento. Constituição Estadual”. (PARANÁ, 1989).

(operários rurais, que trabalham apenas no período de colheita) e os atletas profissionais (jogadores de futebol, vôlei, etc.)”. (BRASIL, 2018). Nesse sentido, não é a condição de temporário que os excluem de acessarem o FGTS, mas sim a condição de serem geridos por um regime próprio normatizado pela Lei Complementar n. 108. (PARANÁ, 2005). Portanto, os docentes e demais trabalhadores contratados nos termos da referida Lei, situam-se como contratados temporários regidos por um regime próprio que os excluem de acessar o FGTS. Esse é mais um dispositivo que possibilita a economia de recursos para o Estado empregador.

Dal Rosso (2017) afirma que o estabelecimento do status de flexibilidade trouxe para o trabalhador uma consequência nada agradável: a desconstrução de direitos sociais. Ao refletir sobre o processo de contratação dos professores temporários integrantes do corpo docente das universidades estaduais do Paraná, é possível identificar que a condição contratual os exclui de direitos como FGTS e, conseqüentemente, do seguro-desemprego. Aqui, percebe-se que a condição de trabalhador flexível tem reduzido direitos vinculados ao trabalho da categoria da qual pertencem.

A exclusão do FGTS pode ter consequências expressivas, pois esse trabalhador não constituirá seu fundo – como os demais – implicando na ausência de recursos acumulados ao longo da vida laborativa, os quais podem ser sacados para fins habitacionais – aquisição da casa própria, construção, liquidação ou amortização de dívida vinculada a contrato de financiamento habitacional – ou no momento da aposentadoria e também em situações de dificuldades, como em casos de doenças graves. Dessa forma, todos os trabalhadores vinculados pelo regime Cres não acessam esses direitos. O que ainda é mais grave nessa situação é o fato de não terem direito ao Seguro Desemprego, pois o contrato temporário coloca esses trabalhadores em condições de insegurança e instabilidade, mesmo assim, estão excluídos desse seguro. Diante dessa situação, sem poder contar com a seguridade social ao final de seus contratos, esses trabalhadores ficam desprotegidos, transferindo para a esfera individual a responsabilidade pelo enfrentamento da ausência de rendimentos resultantes da finalização dos contratos de trabalho. Constatase na empiria a redução de direitos decorrentes da contratação flexível, como a dificuldade de acessar direitos da seguridade social, provocados pela condição contratual e volatilidade da relação, como analisado em Krein e Castro (2015).

No caso dos docentes temporários, a implicação da contratação flexível, com um regime próprio, os exclui de direitos tanto no âmbito da categoria docente estatutária quanto da condição de trabalhador regido pela CLT. Embora não seja uma modalidade de contratação ilegal, pois está regulamentada, é desigual, pois não estão totalmente descobertos, nem

configuram como trabalhadores informais, mas seus direitos trabalhistas são rebaixados. Vejamos o quadro a seguir que compara os direitos e benefícios dos docentes estatutários e dos temporários:

Quadro 17 – Comparativo dos direitos e benefícios dos docentes estatutários e dos temporários

Direitos e Benefícios	Professores Estatutários	Professores Temporários
Estabilidade	Sim	Não
Plano de Carreira	Sim	Não
Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (Tide)	Sim	Não
Remuneração	Cresce com as progressões de nível e de classe previstas na carreira docente	Permanece congelada no primeiro nível
Apoios a eventos, coordenação de projetos de pesquisa e extensão	Sim	Não
Licenças para mestrados, doutorados, pós-doutorados, ou outras capacitações	Sim	Não
Adicional por Tempo de Serviço (ATS) – quinquênio	Sim	Não
Licença-prêmio por Assiduidade	Sim	Não
Licença Sabática	Sim	Não

Fonte: a autora, com base na Lei estadual n. 11.713/1997 que regula a carreira docente do magistério superior do Paraná

Ao analisar as diferenças quanto aos direitos e benefícios dos docentes efetivos e dos temporários, depreendemos que há uma relação desigual, sendo que a relação de trabalho dos temporários caracteriza-se com reduzidos direitos e alto grau de insegurança. Forjando uma cisão na categoria, implantando um padrão de desigualdade entre esses trabalhadores. Apesar de serem submetidos a processos de seleção, que se assemelham ao concurso público para o quadro efetivo, e de exercerem a mesma função social, os docentes temporários, ao serem contratados, não acessam os mesmos direitos previstos constitucionalmente aos servidores públicos estatutários ou empregados públicos. Essa tessitura, além de alimentar aspectos da engrenagem do trabalho temporário, flexível e instável, afeta a estrutura social, segmentando a categoria, em que uma parte é constituída por professores que possuem estabilidade, plano de carreira, e direitos e benefícios relacionados ao cargo; por outro lado, há uma parte formada por professores com relações de trabalho instável, contratados por prazo

determinado, sem acesso aos direitos e benefícios conquistados pela categoria. São aspectos que levam ao fenômeno de “dualização dos assalariados”⁸⁰, provocando situações de discriminação e exclusão dos trabalhadores temporários, fragilizando e fragmentando movimentos de resistência e enfrentamento. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Gerido pela lógica empresarial, o empregador Estado, pautado pela “racionalidade neoliberal” e legitimado pelo discurso da Responsabilidade Fiscal, utiliza-se amplamente da flexibilização contratual para atender as demandas a ele impostas. Não obstante, avança no intuito de obter mais “eficiência” na precarização do trabalho de tais docentes, pois até meados de 2016, apesar de não haver especificação quanto ao regime de trabalho na Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005), nos editais de seleção era predominante o regime de 20 e 40 horas semanais, com variações de acordo com as demandas departamentais e as especificidades de cada área. Ocorre que, a partir 2017, a orientação do governo do Paraná, repassada para as estaduais era de que a carga horária máxima de cada contrato não poderia ser superior a 20 horas semanais, medida que flexibiliza ainda mais a jornada de trabalho e interfere diretamente na autonomia das universidades na gestão das atividades acadêmicas.

Em 2018, essa normativa aparece vinculada ao artigo 2.º do Decreto n. 9.028, que autoriza a contratação de docentes temporários pelas IEES:

Art. 2.º A carga horária máxima de cada contrato de docente em regime especial CRES será de 20 horas semanais, **admitida a possibilidade de que o mesmo docente tenha mais de um contrato, desde que haja compatibilidade de horários.** (PARANÁ, 2018, grifo nosso).

Essa normativa possibilita uma absorção maior de horas em sala de aula, por exemplo, no Regulamento da Política Docente da UEPG – Resolução n. 21/2013 (UEPG, 2013) que normatiza a distribuição média da carga horária para os professores, delibera que para o docente em regime de 40 horas semanais sem Tide, a média exigida em sala de aula é de 16 horas, sendo o restante completado pelas 16 horas de preparo e demais atividades correlatas à docência. Já para o regime de 20 horas, a exigência é de 10 horas semanais em sala de aula, ou seja, 10 horas em sala e 10 horas preparo. Ao limitar o teto do regime de 20

⁸⁰ Boltanski e Chiapello (2009) cunharam essa categoria ao analisar o contexto francês. A dualização dos assalariados significa que de um lado tem-se uma parcela de trabalhadores ainda protegida pela contratação formal por tempo indeterminado ou trabalhadores estáveis (caso dos servidores públicos concursados) e, de outro, cresce uma parcela de trabalhadores instáveis, desprotegidos, informais, com é o caso dos docentes temporários.

horas por contrato o então governador, Carlos Alberto Richa – PSDB (2011 a abril de 2018), atuou estrategicamente, pois ao celebrar dois contratos de 20 horas, atende-se 20 horas em sala de aula, enquanto que, com um contrato de 40 horas, atende-se 16 horas-aula em média. Medida que resulta em ganho de 4 horas semanais acumuladas a cada dois contratos RT-20. Quando comparado com o montante de 55.905 horas – total de horas que as IEES foram autorizadas a contratar docentes para suprir a demanda do ano letivo de 2018 – presume-se que a economia seja expressiva. No mesmo Decreto n. 9.028 (PARANÁ, 2018), no artigo 2.º é “admitida a possibilidade de que o mesmo docente tenha mais de um contrato, desde que haja compatibilidade de horários”. Ou seja, um mesmo professor pode celebrar vários contratos temporários ao mesmo tempo, sendo que a única exigência é de que se tenha compatibilidade de horários.

A flexibilização funcional (KREIN, 2013) – de jornadas de trabalho – com contratos parciais é uma tendência na realidade pesquisada. Com a inexistência de estabelecimentos de RTs na lei que regula as contratações temporárias, identificamos uma infinidade de contratos com horas semanais parciais.

Tabela 21 – Comparativo das modalidades de regimes de trabalho praticados nas universidades estaduais do Paraná agrupados por vínculo de trabalho

(Continua)

Vínculo de Trabalho	Regime de Trabalho	UEL	UEM	Uenp	UEPG	Unespar	Unicentro	Unioeste
Concursado	TIDE*	x	x	x	x	x	x	x
	RT-40	x	x	x	x	x	x	x
	RT-34	x				x		
	RT-28							
	RT-24	x	x	x	x	x	x	x
	RT-20	x	x	x	x	x		x
	RT-12	x	x					x
	RT-10		x			x		
	RT-09		x	x		x		x
Temporário	RT-40	x	x	x	x	x	x	x
	RT-37						x	
	RT-36						x	
	RT-34			x			x	x
	RT-32						x	
	RT-30						x	
	RT-28			x		x	x	x
	RT-26						x	

Tabela 21 – Comparativo das modalidades de regimes de trabalho praticados nas universidades estaduais do Paraná agrupados por vínculo de trabalho

(Conclusão)

Vínculo de Trabalho	Regime de Trabalho	UEL	UEM	Uenp	UEPG	Unespar	Unicentro	Unioeste
	RT-24		x	x		x	x	x
	RT-22						x	
	RT-20	x	x	x	x	x	x	x
	RT-18						x	
	RT-16						x	
	RT-14						x	
	RT-12			x			x	x
	RT-10					x	x	
	RT-9			x				x
	RT-8						x	
	RT-6						x	

Fonte: Bernardo e Bridi (2019)

Nota: *Regime de Trabalho com Dedicção Exclusiva.

As universidades estabelecem os RTs de acordo com suas políticas docentes, por exemplo, a UEPG estabelece somente dois RTs, de 40 horas ou 20 horas, já a Unicentro e a Unioeste estabelecem o RT de 40 horas ou por demandas. Isto é, os RTs são determinados a partir das demandas colocadas. A diversidade de regimes existentes na Unicentro pode auxiliar na compreensão dos altos índices de docentes temporários identificados ao longo do período observado. A partir das informações expostas na tabela que compara os RTs dos efetivos e temporários praticados nas estaduais no ano de 2019, é possível identificar que para os docentes concursados, há oito modalidades de RTs, além do Regime de Tide. Interessante notar que os regimes praticados por todas as universidades estaduais são RT-40 com ou sem Tide, RT-24, e RT-20. Os demais RTs estão presentes somente em algumas universidades. As características de cada universidade, somadas às especificidades das áreas de conhecimento, podem ajudar a explicar a adoção desses regimes.

Quanto aos regimes de trabalho existentes para os docentes temporários, identificamos 19 modalidades. São 11 modalidades a mais que as existentes para os estatutários. A maioria das estaduais adotam os RTs de 40, 24 e 20 horas. No entanto, há universidades como a Unicentro que pratica 18 dos 19 regimes existentes, denotando aspectos que indicam movimentos internos que avançam e legitimam também a flexibilização funcional. Por outro lado, universidades como a UEL e a UEPG optam por contratar docentes temporários apenas com dois regimes de trabalho, RT40 e RT20. A diversidade de RTs para

os temporários, com reduzidas horas de trabalho semanal, pode configura-los também como “professores horistas”, modalidade comum do mercado de trabalho docente no setor privado.

As diferenças identificadas entre as estaduais na organização da carga horária de trabalho semanal, indicam a importância dos pares no processo de avanço ou resistência da flexibilização funcional nas estaduais. Para Bernardo e Bridi, partindo do pressuposto que as “universidades dispõem de autonomia para compor o edital no que diz respeito ao número de horas departamentais”. (BERNARDO; BRIDI, 2018, p. 18), a fragmentação de contratos com múltiplos regimes de trabalho “denota também o posicionamento da administração local frente ao processo de flexibilização mais amplo”. (BERNARDO; BRIDI, 2018, p. 18).

A flexibilização funcional, no contexto da pesquisa, é estimulada pelo Estado ao limitar os regimes de trabalho de 20 horas semanais, e encontra receptividade em algumas administrações locais que implantam uma multiplicidade de regimes. Ao mesmo tempo há resistências quando se identifica a existência de contratos de 40 horas, mesmo diante da proibição contida no Decreto n. 9.028. (PARANÁ, 2018). São indicativos de movimentos, tensões mediadas pelos atores dentro das universidades. Em visitas no campo, ouvimos comentários como “Vamos continuar solicitando contratos de 40 horas. Não vamos precarizar ainda mais o que já é precarizado”. (Diário de campo da autora, 2018). Demonstram, assim, que os agentes locais também influenciam tanto para avançar – quando selecionam professores de 20 horas ou menos – quanto para barrar a flexibilização funcional, na medida em que se recusam a contratar para jornadas menores. A essa recusa chamamos de resistências dos agentes. Nesse sentido, é preciso considerar também os indivíduos dentro das organizações que corroboram ou não com as mudanças que o governo busca implementar quando se recusam a contratação de temporários de tempo parcial (20 horas ou menos). Bridi, Braunert e Bernardo observam que o capitalismo,

[...] como grande sistema, apresenta uma lógica que lhe assegura a permanência e reprodução. Há um sistema econômico e global que conduz a dinâmica de acumulação capitalista e que enreda de modo ímpar os Estados e os coloca a serviço do capital, dos mercados, em detrimento da população. Entretanto, quando analisamos por dentro de uma instituição, uma empresa, é possível identificar também o papel dos indivíduos nesses processos. (BRIDI; BRAUNERT; BERNARDO, 2019, p. 109).

Portanto, a responsabilidade dos governantes é inquestionável, porque subvencionam ou mesmo criam empregos mais precários, mas os indivíduos “que têm poder de decisão e optam pelas contratações de temporários em vez da realização de concursos públicos (da educação nos diversos níveis de ensino) e pela terceirização (nas empresas de economias

mistas)”. (BRIDI, BRAUNERT, BERNARDO, 2019, p. 109). O Estado como empregador, muitas vezes legitimado pelos próprios indivíduos movidos por uma racionalidade própria de uma sociedade neoliberal, nos termos de Laval e Dardot (2016), aciona dentro das instituições, estratégias que resultam em aumento das horas em sala de aula e redução dos rendimentos desses docentes, em nome de economizar com a folha de pagamento.

A conformação desse cenário denota um processo progressivo de intensificação e precarização do trabalho dos docentes temporários, pois se verifica que com o passar dos anos, são acionados mecanismos que fragilizam a condição do trabalhador. Ao se admitir a celebração de mais de um contrato de 20 horas com o mesmo docente para forçá-lo a assumir uma carga de trabalho maior, se tem a intenção de extrair mais trabalho, com o mesmo dispêndio de recursos financeiros. Tal tessitura revela a face perversa do “Estado empresarial” que aciona dispositivos de gestão de recursos humanos antes empregadas no setor privado para gerir o trabalho na gestão pública. Na visão da professora temporária Madeleine, o Estado “só quer saber de usufruir, mas não quer dar nada em troca”. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

A fragmentação da carga horária, além de significar mais trabalho, impacta também em menor rendimento monetário, levando esse trabalhador a uma possível e/ou necessidade de busca por outros trabalhos para compor a sua renda. Dos 13 professores temporários entrevistados, cinco já haviam celebrado contratos após a deliberação governamental em relação aos contratos de 20h, atuando assim com regime de trabalho flexibilizado, com uma média de 20 horas semanais. Em seu relato Henry afirmou: “Acho que todos são 20 horas. Eu não conheço nenhum professor no meu departamento que tenha 40 horas. Acho que é por isso que são muitos também né?” (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018). Dos que atuam com carga horária menor, ou seja, em regime de tempo parcial⁸¹, todos trabalham em outras instituições, vejamos o relato de Henry:

Eu não sou o único que tem dois empregos, inclusive no meu segundo emprego somos em três. Inclusive, são colaboradoras da Unioeste e têm um segundo emprego também na escola. Principalmente os contratos de 12 horas para quem tem família,

⁸¹ Segundo o artigo 58-A da CLT, alterado pela Lei n. 13.467 (BRASIL, 2017), o trabalho em regime de tempo parcial é: “Art. 58-A. Considera-se trabalho em regime de tempo parcial aquele cuja duração não exceda a trinta horas semanais, sem a possibilidade de horas suplementares semanais, ou, ainda, aquele cuja duração não exceda a vinte e seis horas semanais, com a possibilidade de acréscimo de até seis horas suplementares semanais”.

se torna inviável, né? E aí como você viu, tem contratos de 9 horas e tudo mais. (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018).

A renda advinda da celebração de contratos parciais torna-se insuficiente para a manutenção das despesas, sendo necessário recorrer a outros trabalhos para compor a renda, pois um professor com vínculo de seis, nove, doze horas semanais, não consegue, em geral, se manter financeiramente somente com um trabalho. O professor Jhon relata que:

É claro que pensar administrativamente, contratar professores de 20 horas é mais interessante. [...] mas você ferra com a vida do cara. Você não deixa o cara pensar. Você faz o cara ganhar muito pouco, ele vai precisar trabalhar em outros lugares. Destrói! Destrói a qualidade, tanto do trabalhando aqui, quanto a necessidade financeira do cara. Um contrato de 20 horas, o salário é muito pouco. O professor vira bico. O cara faz bico. O cara não é mais professor de ensino superior! (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

Nesses casos, “você acaba se dedicando a N outras funções e trabalhos para poder compor. E ali, virar uma composição de renda. E em uma universidade pública, você ter um professor que está indo lá para compor renda, me parece muito problemático”. (ROBERT, entrevista realizada em Abril de 2018).

As especificidades da realidade micro encontram ressonância no contexto mais amplo, como demonstra Dal Rosso em seus estudos, na década de 2000 há um aumento do grupo de pessoas que passam a trabalhar semanalmente 19 horas ou menos. Para o autor, essa conformação trata-se de “um tipo de trabalho temporário reduzidíssimo, durante o qual dificilmente se pode retirar um sustento adequado para a vida”. (DAL ROSSO, 2017, p. 177).

Na Tabela a seguir, podemos visualizar a remuneração prevista para os docentes temporários atuantes nas IEES. Os temporários recebem o salário base referente a cada classe inicial prevista na estrutura da carreira do Magistério Público do Ensino Superior do Paraná Lei n. 11.713 (PARANÁ, 1997). Nesses termos, tanto os docentes efetivos quanto os temporários possuem a mesma base inicial de salário.

Tabela 22 – Tabela de vencimentos de acordo com o regime trabalho – Cres – ano base 2017

Regime de Trabalho	Titulação/Classe			
	Graduado (Prof. Auxiliar PA G1)	Especialista (Prof. Auxiliar PA E1)	Mestre (Prof. Assistente PS M1)	Doutor (Prof. Adjunto PD D1)
RT-40	R\$ 3.245,94	R\$ 3.895,12	R\$ 5.412,58	R\$ 8.208,87
RT-37	3.002,40	3.602,88	5.006,51	7.592,96
RT-36	2.921,26	3.505,51	4.871,20	7.387,74
RT-34	2.758,96	3.310,76	4.600,58	6.977,31
RT-32	2.596,67	3.116,01	4.329,96	6.566,88
RT-30	2.434,38	2.921,26	4.059,33	6.156,45
RT-28	*	*	*	*
RT-26	2.109,80	2.531,76	3.518,09	5.335,29
RT-24	1.947,50	2.337,00	3.247,46	4.925,15
RT-22	1.785,21	2.142,25	2.976,84	4.514,73
RT-20	1.622,95	1.947,57	2.706,28	4.104,47
RT-18	1.460,63	1.752,75	2.435,60	3.693,87
RT-16	1.298,34	1.558,00	2.164,98	3.283,44
RT-14	1.136,04	1.363,25	1.894,36	2.873,01
RT-12	973,75	1.168,50	1.623,74	2.462,58
RT-10	811,46	973,75	1.353,11	2.052,15
RT-9	730,32	876,38	1.217,80	1.846,95
RT-8	649,17	779,00	1.082,49	1.641,72
RT-6	*	*	*	*

Fonte: a autora, com base nos editais de abertura de seleção das sete universidades estaduais do Paraná

Nota: *Não foram localizados os vencimentos.

Como se observa, a remuneração está vinculada ao regime de trabalho e ao grau de formação. Para os docentes temporários não há incrementos em seus rendimentos advindos de outros benefícios. A igualdade de salários é apenas inicial, pois os temporários não conseguem ascender na carreira, permanecendo na classe em que foram contratados. Quando vinculados a regimes parciais, buscam outros trabalhos para complementar suas rendas. Quanto menor é a jornada semanal de trabalho contratada (RT), maior é a necessidade de complementação de renda. Esse processo pode implicar em rotinas intensas de trabalho, com múltiplas jornadas. É importante frisar que por meio de mobilizações, reivindicações e negociações, os docentes das estaduais conseguiram ajustes salariais, como o corrido em 2012 e aprovado pela Lei 17.280/2012, que concede aumento de 31,73% no vencimento inicial da carreira. O reajuste foi parcelado em 4 anos (2012, 2013, 2014 e 2015) com reajuste de 7,14% a cada ano. São movimentos que podem impactar também na composição do quadro docente,

uma vez que gerido pela lógica da responsabilidade fiscal, o aumento com a folha de pagamento força a adoção de estratégias que possam levar a “economia” com o pessoal e nesse caso, os docentes temporários, configuram como mais “baratos” quando comparados com os estatutários. Como analisam Vieira e Maciel, o Estado e o setor educacional por ele gerido, subordinado ao mercado “se rende a uma organização mais flexível. A flexibilização da contratação e do regime de trabalho, que cumprem diminuir despesas com docentes e técnico-administrativos, são um exemplo disso”. (VIEIRA, MACIEL, 2011, p. 160).

Mancebo (2013a) analisa que as inflexões da ação neoliberal na educação delinearam uma conjuntura em que, orientado pela gestão flexível sob o mote da redução de custo e ampliação do sistema, motivou reformas curriculares, o surgimento de instituições de ensino superior privado desvinculadas do tripé ensino pesquisa e extensão, assim como a

[...] implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como ‘temporários’, ‘precários’, ‘substitutos’ e outras denominações já em vigor até mesmo em grandes universidades públicas, aprofundando assim um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis. (MANCEBO, 2013a, p. 71).

Consideramos, a partir dos dados e das informações delineadas no presente capítulo, que o Estado apoiado em uma racionalidade neoliberal, adota políticas de austeridade que limita a entrada de novos servidores estatutários ao mesmo tempo em que aciona a contratação flexível como forma de contenção de gastos, sendo os docentes temporários mais “baratos” quando comparado aos estatutários. A contratação temporária “tem sido adotada pelo governo para reduzir as despesas com pessoal docente, tendo em vista que os docentes temporários assumem uma carga horária maior no ensino da graduação e recebem salários menores”. (Representante sindical da Adunioeste, entrevista realizada em Maio de 2018).

O Estado, no âmbito da administração estadual, portanto, tem optado por flexibilizar parte do contingente de trabalhadores da educação estadual. Na rede estadual de ensino básico, pesquisas como a de Piton (2004), Maroneze (2009), Souza (2011) e Nauroski (2014) também concluem que professores temporários acarretam em economia financeira, pois tais trabalhadores são excluídos das progressões, gratificações, e benefícios previstos como os dos que integram o Quadro Próprio do Magistério na Educação Estadual. Essa “economia” do Estado com a contratação de docentes temporários, também é observada no ensino superior, com a exclusão de professores na carreira do magistério público do ensino superior do Paraná,

restringindo o acesso a direitos e benefícios assegurados à categoria. Esse movimento também é apreendido pelos representantes sindicais:

Na verdade, não é só a precarização, mas o custo, né? O custo financeiro. Porque hoje você atua uma universidade só com professores colaboradores, colocando uma média de 30 a 40% do quadro de docentes, atende a uma carga horária muito maior do que o número de professores efetivos. É bem tranquila a conta. 10 professores colaboradores hoje na universidade, 10 professores dão 190 aulas. 10 professores efetivos dariam 80 aulas. [...] o Estado lucra em cima da mão de obra de uma categoria especializada né, mais o que é tradicional do capital. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018).

Sobre a retórica da austeridade o Estado, ao dar preferência por temporários nas estaduais, multiplica o número de aulas, reduz os gastos com a folha de pagamentos e mantém a expansão do ensino alicerçada na lógica da precariedade, em condições e relações de trabalho instáveis, inseguras e desiguais.

Em síntese, temos que a expansão da pós-graduação, somada a ausência de uma política de reposição do quadro de professores efetivos, contribuíram para o aumento expressivo das contratações temporárias. O movimento interno dos docentes estatutários, ao abrirem novos cursos de pós-graduação, criam demandas de trabalho internas, repercutindo na necessidade de mais trabalhadores. Assim, dois movimentos são importantes para compreendermos a expansão das contratações nas estaduais: por um lado, o Estado refreando a recomposição e o aumento do quadro de professores estatutários, por outro as pressões do conjunto de professores concursados, que tencionados pelo aumento de trabalho, reivindicam a contratação de docentes temporários para suprir as demandas. Assim, em momentos de aumento de trabalho, a busca pela contratação de docentes temporários, é condição para a continuidade das atividades acadêmicas.

Os professores temporários encontram-se em uma condição de trabalhadores de “segunda”, na medida em que estão submetidos a uma condição de desigualdade contratual no que se refere a direitos, garantias e segurança no trabalho e não conseguem exercer as atividades de pesquisa e extensão, uma vez que seu trabalho constitui majoritariamente em ministrar aulas. Enquanto pertencentes à categoria de professores universitários, a expectativa é de que também tenham espaços para a pesquisa e extensão que compõe o tripé de sustentação da universidade. Os prejuízos extrapolam para além da pessoa do trabalhador, replicam-se também para todo o sistema de ensino superior público, na medida em que reduzem a universidade ao Ensino, para uma parcela relevante de seu corpo docente.

Impacta não apenas individualmente, mas na categoria profissional, fragmentando a base, a identidade social e política, que exige construção coletiva e, portanto, criam obstáculos para a ação sindical (BRIDI, 2005). As desigualdades decorrentes da condição contratual, em que colocam trabalhadores que desempenham a mesma função social no mesmo espaço laboral, mas que possuem direitos distintos, constituem elementos que desagregam e dividem, fragilizam as possibilidades de lutas e resistências da categoria. Como salienta Leite (2008), são movimentos que dividem os trabalhadores, “impedindo que as vantagens conferidas a uma porção deles ‘os verdadeiros assalariados’ não sejam estendidas ao conjunto da força de trabalho, que pode trabalhar como subcontratada, como temporária, como prestadores independentes de serviço”. (LEITE, 2008, p. 12).

Se nas páginas anteriores o esforço estava na análise dos dados da composição do quadro de docentes – estatutários e temporários – analisando as desigualdades e o avanço do governo sobre o controle da jornada de trabalho, levando, na prática, à extensão de jornada dos professores temporários, no próximo capítulo abordamos, sobre o ângulo qualitativo, as questões relativas às condições e à organização do processo de trabalho. As reflexões têm como ponto de análise as vivências e percepções dos docentes entrevistados sobre sua condição contratual e suas implicações.

CAPÍTULO 4 - A CONDIÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR TEMPORÁRIO: INTENSIDADE E PRECARIIDADE

“Então, sim, estamos atravessados por um contrato precário com maior tempo em sala de aula”.
(JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

Como já demonstramos, ocorreu um expressivo aumento da contratação flexível de professores para atuar no ensino superior público do Paraná; um reduzido incremento do quadro de professores estatutários; o crescimento da oferta do ensino superior com predominância para a pós-graduação; movimentos de piora nas condições e relações de trabalho dos docentes temporários com a orientação de contratação de professores com jornada igual ou inferior a 20 horas semanais e impedimento de acesso ao Tide. São achados da pesquisa que evidenciam que, mesmo para os docentes temporários, que já tinham um vínculo precário por sua natureza contratual, houve uma piora das condições decorrentes das mudanças que vem ocorrendo no período analisado (2002-2017), o que leva-nos a afirmar a precarização do trabalho relacionada às jornadas de trabalho, seja por déficit de jornada (para os que possuem vínculos com menos de 20 horas), seja por extensão da jornada (possibilidade legal de celebração de mais de um contrato de 20 horas).

Neste capítulo, voltamo-nos para o campo micro, do contexto de trabalho profissional e das atividades cotidianas dos professores temporários, buscando entender se, e como a condição contratual de temporário interfere no processo de trabalho, na distribuição e composição das atividades. Esse esforço de análise ocorre a partir das vivências dos professores no cotidiano das universidades estaduais. Portanto, se objetiva estudar as configurações do trabalho docente temporário a partir das experiências desses professores nos espaços micro, sendo assim, o foco central se dá na condição de trabalhador temporário, buscando identificar se tal modalidade de vínculo traz implicações na dinâmica do trabalho docente – composição/organização, desenvolvimento e relacionamento.

A hipótese é de que a condição contratual (temporária e instável) interfere diretamente nas condições e nas relações no contexto do trabalho de tais professores, seja de forma velada ou aberta. Para tanto, buscamos conhecer a dinâmica de trabalho, quais atividades desempenham, formas de distribuição/composição da carga horária e as relações delas decorrentes com os colegas de trabalho. Como já informado anteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 docentes temporários, além de sete representantes sindicais, que também são docentes, mas estáveis. Grande parte do tempo das

entrevistas foi direcionada à compreensão do processo de trabalho e em como esses docentes o vivenciam e o avaliam.

4.1 O SENTIDO DO TRABALHO E A DOCÊNCIA PARA OS TEMPORÁRIOS: A AMBIVALÊNCIA ENTRE A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

A atividade docente, é uma “construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolha etimológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aérea’ que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis”. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 41).

A natureza⁸² do trabalho docente nas universidades públicas se diferencia dos demais trabalhos docentes, principalmente pela existência nas universidades públicas do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Assim, o trabalho no ensino superior público apresenta especificidades relativas ao campo acadêmico. De característica imaterial⁸³ e intelectual, a docência demanda especial empenho do intelecto desses trabalhadores para realizar as diversas tarefas que lhes são atribuídas. Composta por trabalhadores que acionam recursos tangíveis e cognitivos para executar seu trabalho, a docência envolve práticas científicas. (GALLAS, 2018). Seu cotidiano é permeado por uma multiplicidade de atividades que envolvem várias etapas, demandando tempo para o decantamento do conhecimento. São atividades vinculadas ao ensino, à extensão, à pesquisa e à gestão, acrescidas das funções técnicas-administrativas que foram sendo atribuídas aos docentes nos últimos tempos:

⁸² O termo é utilizado não no sentido de natural, inerente, mas no sentido de sua condição, das características que assumiu na consolidação da atividade ao longo do tempo na divisão social do trabalho.

⁸³ O trabalho imaterial tem uma maior dimensão intelectual. Ao analisar a teoria do trabalho imaterial Amorim (2014) recorre a Negri (2004) para definir o trabalho imaterial. Portanto o trabalho imaterial é "[...] aquele que produz os bens imateriais como a informação, os saberes, as ideias, as imagens, as relações e os afetos". (NEGRI, 2004 *apud* AMORIM, 2014).

[...] os professores de educação superior preparam e ministram cursos na graduação e pós-graduação, orientam estudantes na graduação e na pós-graduação, organizam eventos, elaboram estratégias de busca de financiamento, fazem gestão das relações entre grupos acadêmicos, estabelecem comunicação entre pares, ‘escolhem’ formas de produzir e ter sucesso na publicação de um número importante de artigos em revistas conceituadas no seu respectivo campo de atuação, concorrem em editais, buscam parceria na iniciativa privada, preenchem pareceres *on line* de um número crescente de bolsistas, de revistas, de eventos, de pedidos de financiamento de seus pares e ocupam-se cada vez mais com tarefas administrativas, como alimentação de planilhas, elaboração de relatórios e assim por diante. (MANCEBO, 2013b, p. 520, grifo do autor).

As atividades docentes muitas vezes são complexas e requerem aprendizagem constante e reatualizações. Por ser um trabalho predominantemente intelectual, o tempo despendido para sua realização é de difícil delimitação, escapando a mensuração do tempo do relógio. Quanto tempo se gasta para preparar uma aula? A resposta envolve fatores que influenciam na demanda do tempo investido, por exemplo, a área de conhecimento (se exatas ou humanas), a experiência desse professor com o programa a ser ministrado (se é a primeira vez que oferta a disciplina ou acumula anos a ensinando), como também os recursos físicos e tecnológicos disponíveis para sua elaboração. Quantas partes de tempo são necessárias para a escrita de um artigo publicável em periódicos bem ranqueados no Qualis? E quanto tempo de trabalho é necessário para acompanhar, testar e comprovar um experimento? E para orientações e correções de teses, dissertações, TCCs, estágios? Como mensurar a quantidade de tempo necessária para a elaboração de projetos, pareceres, relatórios? Quanto tempo é necessário para planejar, executar e avaliar projetos de extensão, de pesquisa? Essas são atividades que demandam esforço intelectual, conhecimento especializado e múltiplo, raciocínio complexo. São permeadas por reflexões que demandam tempo de maturação do conhecimento, não sendo possível mensurar, no tempo do relógio, o quanto de tempo de trabalho cada uma delas exigem.

A organização do trabalho docente no ensino superior não obedece ao tempo linearizado, fatiando e encaixado no limite da carga horária semanal oficialmente estabelecida no contrato de trabalho. Ele extrapola esse limite e exige desse trabalhador a otimização de seus tempos e a submissão de outros tempos da vida para atender aos prazos sempre presentes. Sua prática, demanda de infraestrutura adequada (salas de aula, espaços de atendimentos e/ou orientação, laboratórios, mobília ergonomicamente condizente, iluminação, ventilação, ausência de poluição sonora, acesso a equipamentos e tecnologias), ao mesmo tempo em que se caracteriza por uma dinâmica de trabalho, quase sempre individualizada, mediada por habilidades individuais e subjetivas.

Considerando as especificidades do trabalho docente e os contornos que este assume no ensino superior, buscamos compreender o significado do trabalho docente para os participantes da pesquisa. Diferentes significados foram atribuídos para a profissão, como possibilidades de transformar pessoas (Madeleine), realização profissional (Charlott), escolha consciente (Sophie), projeto e missão de vida.

Ah, hoje para mim, a docência ela é, sem dúvida, o meu grande objetivo de vida. Hoje, tudo, praticamente tudo que eu faço é para a docência. Todo o meu tempo que não é livre, não é livre por conta da docência, e o pouco de tempo livre eu me dedico a isso. Na verdade, qualquer outra profissão que eu tenho dentro da minha formação, hoje, não está dentro de um planejamento. É, a docência, na verdade é um objetivo. [...] Eu acho que é uma missão, é uma missão. Hoje em dia, especialmente vendo algumas condições de trabalho, especialmente nas faculdades privadas. É, realmente, você tem que ter uma predisposição muito grande para continuar. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

O sentido positivo de realização profissional, mesclado com a busca pela transformação social por meio da formação dos alunos está presente no conteúdo das entrevistas: “ser docente é participar desses processos de mediação buscando desconstruir, buscando transformar, pensar diferente, desformatar, enfim!” (ANTHONY, entrevista, 2018). O entendimento de que a docência é uma missão é acionado para justificar a escolha profissional, mesmo diante da constatação das configurações que esse trabalho vem assumindo, constituindo um cenário desanimador – em que pese, as condições de trabalho dos docentes temporários nas universidades, vale ressaltar que nas instituições de ensino superior privadas, os processos de precarização e desvalorização do trabalho docentes se fazem ainda mais expressivos⁸⁴.

Desse modo, o exercício da docência configura, para esses sujeitos, como escolha e projeto de vida, embasados no compromisso com a transformação social pela educação, sobressaindo o interesse público, o comprometimento social. “Então, a docência para mim, primeiro acho que é esse sentido, esse compromisso moral com o serviço público, com o coletivo. E depois, é um desafio pessoal”. (ROBERT, entrevista realizada em Abril de 2018). Desafio atribuído ao processo de formação contínua demandado do professor de nível superior e as configurações que o trabalho vem assumindo nas últimas décadas. Disso decorre que para alguns participantes da pesquisa, a docência é percebida como um trabalho de

⁸⁴ Sobre o trabalho docente no ensino superior privado, ver a pesquisa de Agra (2015): “Trabalho docente no ensino superior privado em Campina Grande/PB: controle, resistência e formação de consentimento”.

extrema responsabilidade, “que exige muito estudo, muita dedicação”. (BRANDON, entrevista realizada em Março de 2018).

A docência, para os entrevistados, está vinculada a dimensões como vocação, transformação social, compromisso com o público e o coletivo. Dimensões historicamente vinculadas à profissão, e que, em certa medida, dificultam a percepção do pertencimento do conjunto de trabalhadores.

A docência é um trabalho socialmente reconhecido, ao lado da medicina e do direito, situa-se como uma das mais antigas ocupações. (TARDIF; LESSARD, 2009). A especificidade da natureza do trabalho docente se dá devido à sua finalidade, pois seu resultado não é a elaboração de um produto ou mercadoria. O trabalho do professor caracteriza-se pela sua interação humana: “As interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’.” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 23). Devido à dimensão relacional que o trabalho do professor possui com seus alunos, sua finalidade é o crescimento e desenvolvimento do outro.

De significativa amplitude, o trabalho docente extrapola as atividades de classes e as relações com os alunos – mesmo tendo nessas atividades e relações a essência do exercício da profissão. Assim, a compreensão, das características do trabalho docente, é possível pelo contexto do trabalho interativo cotidiano.

O ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar. Seus objetivos parecem problemáticos por serem definidos em função de contextos variáveis de trabalho e de imprevistos. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 44).

Por essa abordagem interacionista⁸⁵, o trabalho docente é concebido como uma atividade ampla, complexa e em constante construção, sendo mediada pelo professor junto aos alunos e seus pares na dinâmica dos espaços educacionais. O trabalho docente possui uma especificidade própria que o diferencia dos demais trabalhos e o caracteriza pela dimensão relacional. As interfaces que o atravessam – condições objetivas e subjetivas da função – a

⁸⁵Na teoria interacionista, o desenvolvimento do ser humano alicerça-se no entendimento de interação com o meio ambiente. Segundo Fosnot (1999), o organismo age no meio assim como o meio repercute no organismo, havendo reciprocidade na interação. Por essa abordagem, o acesso ao conhecimento ocorre por meio de um processo de construção contínua do ser humano em sua interação com o meio.

natureza, o processo de trabalho, bem como a qualidade de trabalho imaterial devem ser consideradas para melhor compreendê-lo.

As características e especificidades da docência são concomitantemente resultados de demandas consolidadas ao longo do tempo, como também por atividades acrescentadas devido às mudanças tecnológicas das últimas décadas. Ao mesmo tempo em que possui similitude, pode assumir outros contornos a depender do nível de formação, da condição de trabalho e do espaço institucional que é desenvolvido. Assim, estudar o trabalho docente exige um recorte, como esclarecem Tardif e Lessard (2009) na epígrafe apresentada no início deste item. Nesses termos, a natureza do trabalho docente no ensino superior – entendida aqui como configuração do trabalho, com suas características construídas e reconhecidas socialmente – se diferencia do trabalho docente no ensino básico. Assim, ajustamos a lupa com o foco no trabalho docente no ensino superior público, com ênfase para a condição dos docentes temporários vinculados às universidades estaduais do Paraná.

A remuneração, a regulação quanto à composição e distribuição das atividades docentes no ensino superior público, nas diferentes esferas administrativas, é resultado de negociações, disputas, mobilizações e greves na busca por melhores condições de trabalho em contextos políticos e econômicos de avanços e retrocessos quanto à política de expansão do ensino superior. A partir de movimentos internos e externos, o trabalho docente no ensino superior público vem sendo tensionado, resultando em novos contornos para o labor nesses espaços. Como resultados das mudanças empreendidas no âmbito do trabalho como um todo, o trabalho docente também se torna flexível e multifacetado, sendo “atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam”, provocando “mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitada pela introdução das novas tecnologias”. (MANCEBO, 2007, p. 77). São movimentos internos e externos que, não sem resistência, reorganizam a dinâmica de trabalho e ressignificam a docência.

No campo de pesquisa, a dimensão da intensidade do trabalho é acionada para definir a docência, conforme o relato a seguir:

Ah então, é muito trabalho! Isso é evidente! Não tem como fugir disso! Há uma rotina invisível pra caramba! E que ninguém reconhece! Finais de semanas, feriados! Uma preocupação mesmo, não só do preparo da aula, mas os projetos de extensão. As tecnologias aí, em alguma medida elas facilitam ao mesmo tempo em que atrapalham. Ontem mesmo, hoje eu estou participando de um projeto de extensão [...] sempre tem aluno perguntando no grupo do WhatsApp que a gente tem, e respondendo mesmo no domingo. Então significa muito trabalho! É forte, né? Assim, sem um horário determinado. Não cercado por aquela lógica de 8 horas da manhã às 6h da tarde. Mas algo muito curioso, que interessa fazer! Então, é algo que eu ainda gosto muito de fazer! Embora, eu reconheça um peso muito grande disso. Principalmente na estadual! Na estadual, por conta da carga horária de sala de aula ser maior, o volume de trabalho aumenta bastante. Você não consegue ter tempo para, ou melhor, não é que você não consegue, você tem menos tempo para trabalhar com essas questões mesmo de projeto de pesquisa, projeto de extensão. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

O entendimento de que docência também é sinônimo de muito trabalho, sendo algo posto, é marcante na percepção desse professor: “Então significa muito trabalho! É forte, né?”. Mesmo reconhecendo o peso provocado pelas demandas de trabalho, não é motivo para perder o interesse pelo trabalho. O misto de satisfação e preocupação está presente não só na fala de Jhon, mas também nos relatos de outros professores por nós entrevistados.

Das reflexões desenvolvidas sobre a percepção dos entrevistados em relação à docência, pode-se identificar a ambivalência entre a satisfação em trabalhar como docente e o peso do aumento das atividades, com ausência de delimitações de horários e reconhecimento do esforço. A coexistência de aspectos de legitimação e validação positiva da atividade, ao mesmo tempo em que são evidenciados pontos negativos vinculados à condição de trabalho, demonstram a dialeticidade da experiência, a complexidade da contradição que amalgama sentimentos de realização e apreço pelo trabalho desenvolvido em conjunto com percepções que evidenciam a existência de condições desgastantes de trabalho. A constatação de que a docência significa muito trabalho, com rotinas invisíveis de intensificação, mas que ao mesmo tempo mantém o interesse em desenvolvê-la, evidencia a ambivalência entre a condição de trabalho intenso e a satisfação profissional. O que explica, em parte, o fato de muitos docentes, mesmo estando em condições de trabalho temporário e intensificado, ainda assim continuam buscando mecanismos que os permitam continuar na prática da docência. Outros aspectos que auxiliam na compreensão da presença da dimensão da satisfação e apreço pela docência, podem estar vinculados ao fato de que são professores que estão buscando se inserirem na carreira acadêmica, nutrem referências positivas da profissão em meio a experiências que evidenciam processos de precarização do trabalho.

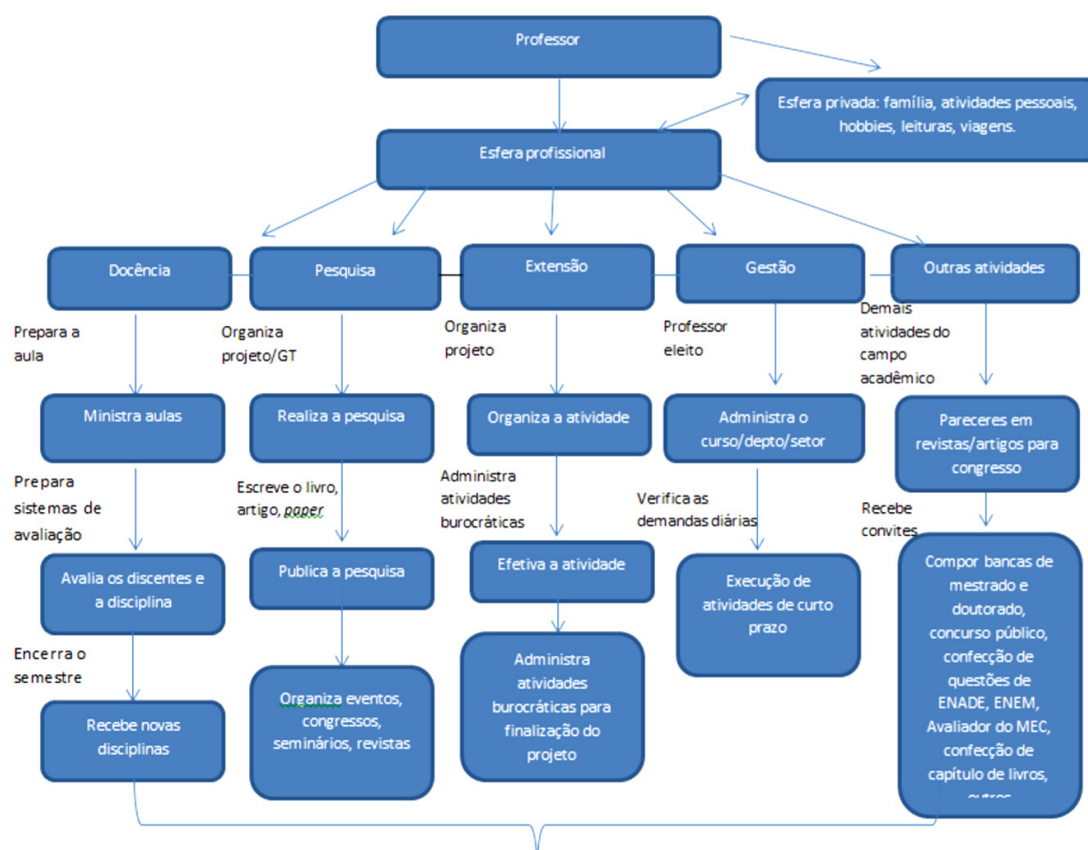
A contradição da experiência vivida pelos professores temporários aciona percepções de que, dadas às configurações atuais, a docência também significa resistência. “Olha, hoje é

uma resistência [acha graça], ser docente hoje. Ainda mais nesse tipo de condição de trabalho precarizado, no qual a gente está resistindo enquanto docente. Mas também denunciando aí, acredito, a nossa própria condição”. (Henry, entrevista realizada em Junho de 2018). Nesse contexto, a resistência, está relacionada aos avanços das formas de precariedade do trabalho no cotidiano das universidades. As indicações de resistência devem ser consideradas, pois denotam a percepção do fenômeno e o posicionamento dos agentes diante da situação. No entanto, há que se fazê-la com cautela, uma vez que os comportamentos de resistência por si só não são suficientes para indicar potencialidades futuras de enfrentamentos nas esferas mais amplas.

Ao adotar uma perspectiva analítica e reflexiva em relação a falas dos participantes, percebe-se uma hibridez na concepção de trabalho docente com as particularidades assumidas pela condição do trabalho, demonstrando a intrínseca relação entre o significado atribuído socialmente à docência e as especificidades que o permeiam. Assim, ao procurar verbalizar o que a docência representa aspectos relacionados à dinâmica de trabalho são acionados para descrever processos de intensificação do trabalho e sua invisibilidade. A descrição positiva da atividade docente e a constatação de aspectos de intensificação do trabalho corroboram para demonstrar a dialeticidade presente no cotidiano de trabalho dos docentes em questão.

Pela sua “natureza”, o trabalho docente na esfera superior possui diversas atividades, sendo que algumas se mantêm ao longo do tempo e outras são agregadas em decorrência das mudanças societárias e o avanço das tecnologias de informação e comunicação. Em seus estudos sobre a intensificação do trabalho dos docentes efetivos em uma universidade pública federal, Maia afirma que apesar de a carreira docente possuir uma base técnica, “a cada momento histórico da universidade houve o aumento ou a inserção de novas atividades para o professor, o que contribuiu para torná-la complexa, múltipla e, por vezes, difusa”. (MAIA, 2014, p. 23). A referida autora elaborou um mapa conceitual indicando as atividades-fim e as atividades-meio desenvolvidas pelos docentes efetivos das universidades públicas.

Figura 3 – Mapa conceitual das atividades-fim e atividades-meio desenvolvida pelos docentes efetivos



Fonte: Maia (2014)

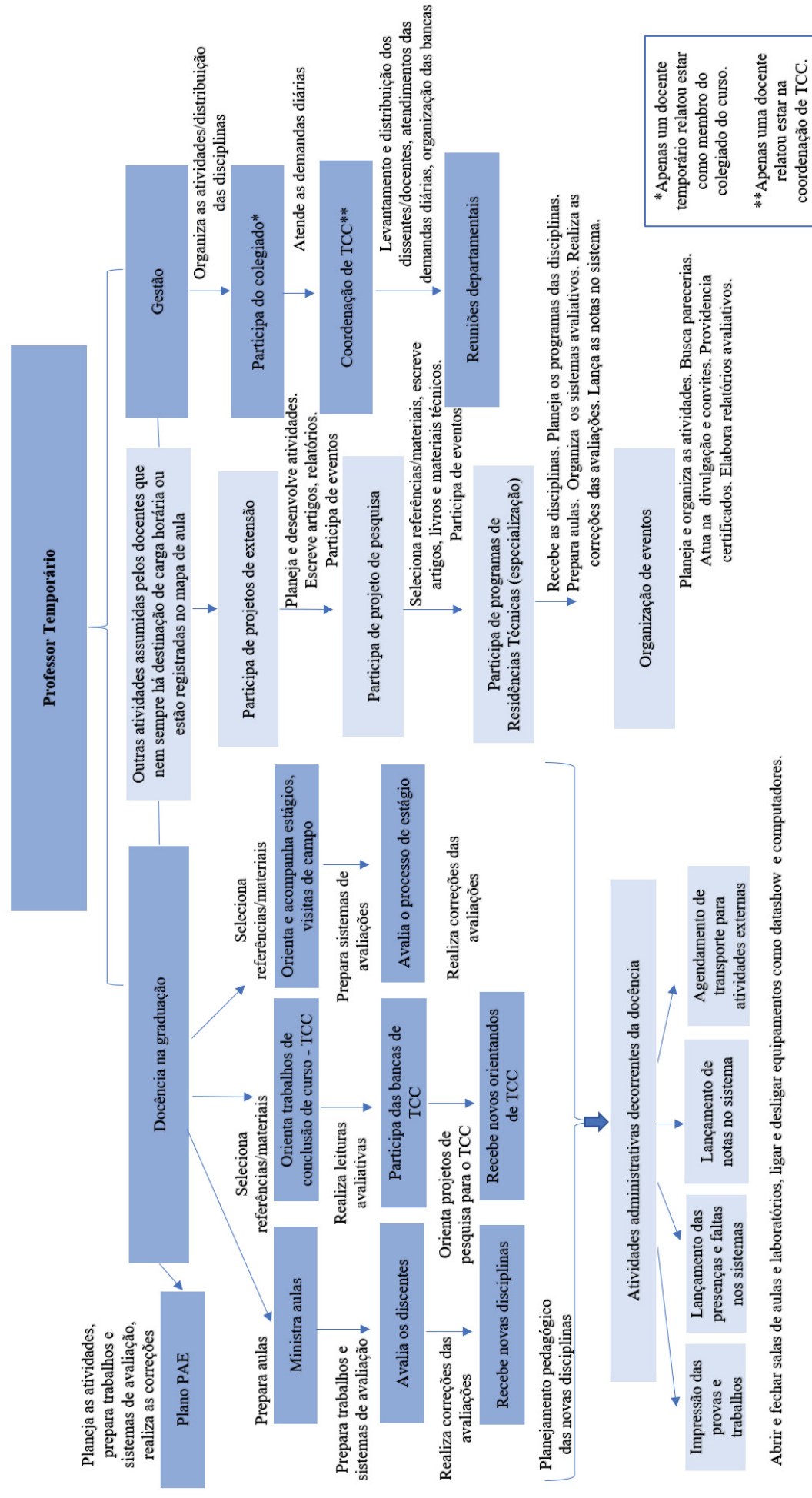
Partindo do mapa conceitual apresentado por Maia (2014), verifica-se a existência de uma ampla gama de atividades desenvolvidas pelos docentes concursados, demonstrando a existência também de trabalhos “meio” – aqueles que antecedem a atividade em si, que são necessários para a preparação de cada tarefa – que sustentam a realização dos trabalhos mais visíveis no campo acadêmico. A multiplicidade de atividades evidenciadas no mapa anterior demonstra o quão intensa pode se tornar a rotina de trabalho dos professores que atuam nos três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão), acrescentando ainda as demandas impostas pela gestão. Assim, ao longo do tempo, foram inseridas novas atividades aos docentes, como evidencia Maia (2014). São funções docentes visíveis e invisíveis, que foram sendo inseridas e que, muitas vezes, não são contabilizadas na carga horária de trabalho. Outra autora destaca que, quanto aos aspectos mais gerais e visíveis,

[...] – ensino, pesquisa, extensão e administração –, coube aos docentes progressivamente um conjunto de outras atividades, nem sempre computadas na carga horária docente – trabalho invisível –, compreendendo o incremento da participação docente em órgãos colegiados, conselhos e comissões; o tempo dispendido para as atividades envolvidas na captação de recursos, na emissão de pareceres feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, bem como o empenho exigido para a alimentação de inúmeros sistemas de avaliação, muitos dos quais *online*, incluindo planilhas de notas de avaliação de alunos. (MANCEBO, 2013a, p. 74, grifo do autor).

São diversas as atividades que estão presentes nas rotinas laborais dos docentes estatutários e que, como demonstram os estudos de Mancebo (2013a) e Maia (2014), intensificam o trabalho. Partindo do pressuposto de que, ainda que exercendo a mesma função social, docentes estatutários e temporários desempenham atividades muitas vezes distintas, uma vez que para os temporários são designadas atividades do âmbito da graduação, sendo impedidos – pelo menos pelas vias oficiais – de exercerem cargos de confiança e gestão, de integrarem comissões, de atuarem em projetos de pesquisa e se vincularem a pós-graduação.

Dadas as diferenças e com o intuito de estabelecer uma análise correlacional entre as atividades dos professores estatutários e temporários, buscamos conhecer quais são as atividades que os docentes temporários entrevistados, desempenham em seu cotidiano laboral. Tomando como modelo o mapa conceitual apresentado por Maia (2014) e a partir das informações coletadas nas entrevistas, elaboramos o mapa das atividades dos docentes temporários:

Figura 4 – Mapa das atividades visíveis e invisíveis desenvolvidas pelos docentes temporários



Fonte: a autora com base na pesquisa de campo (entrevista) e adaptado de Maia (2014).

A sistematização das atividades identificadas no mapa tem o intuito de demonstrar as atividades visíveis e invisíveis desenvolvidas pelos temporários nas universidades estaduais. Identificamos que a esfera formal de atuação do professor temporário está constituída basicamente pelas atividades relacionadas à docência na graduação, sendo o ensino a principal atribuição na composição da carga horária de tais trabalhadores, como relata o professor Robert:

A minha rotina de trabalho consiste na docência, são três disciplinas. Então a minha rotina de trabalho semanal começa pela produção das ementas dessas disciplinas. [...]. Mas as atividades de estágios. Não vou saber te precisar, mas eu tenho 10 ou 11 grupos de estágios. São duplas ou trios, né? (ROBERT, entrevista realizada em Abril de 2018).

Assim, dentro das atividades, a destinação de horas/atividades está alicerçada entre as horas em sala de aula e horas de preparo. A UEPG, por exemplo, estabelece que o professor temporário, em regime de 20 horas semanais deve cumprir 10 horas aulas semanalmente, já para o RT 40 é previsto o mínimo de 16 horas em sala de aula, sendo que geralmente se trabalha 17 a 20 horas aulas. Para cada aula, há a destinação de uma aula preparo. Ou seja, 20 horas em sala e 20 horas para o preparo das referidas aulas. Assim, dentro do quadro de atividades, são contabilizadas as aulas ministradas e as horas de preparo. Atividades como, o planejamento pedagógico, a preparação dos planos avaliativos, as correções de provas, os trabalhos, a seleção de bibliografia, a impressão de provas, o lançamento de presenças e notas nos sistemas, entre outras atividades são invisíveis dentro do sistema de horas. Alguns professores indicaram também que as orientações de estágio e de TCC não integram a carga horária registrada em seus Plano Individual de Atividade Docente (Piad), sendo uma especificidade relativa à organização do plano pedagógico de cada curso. Constituindo atividades invisíveis dentro da jornada oficialmente registrada pelos departamentos nos sistemas institucionais.

As atividades que envolvem o ensino na graduação são os principais espaços de atuação desses professores, sendo que as demais esferas que compõem o tripé das universidades – pesquisa e extensão – não fazem parte da composição formal da carga horária da maioria dos entrevistados. A composição da carga horária de trabalho, portanto, constitui-se em grande medida por atribuições de encargos docentes em sala de aula e de orientação de estágios. Além das atividades de ensino em sala de aula, identificamos a participação de docentes temporários na organização de eventos, na orientação de estágios, na orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na orientação de Trabalho da Residência Técnica

(TCR), desenvolvendo Plano de Acompanhamento de Estudos (PAE). Também identificamos docentes desempenhando funções de coordenadores de TCC e ocupando cargos como membros de colegiados, mesmo havendo a proibição, na Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) de vinculação para cargos de confiança.

São diversas as atividades vinculadas ao ensino na graduação, como afirma o professor Ryan:

Então, aqui na UEPG, eu tenho, o meu contrato é de 20 horas, eu estou com 13 horas de atividades sem contabilizar a hora preparo. [...]. São três disciplinas divididas em cinco turmas [...]. Tenho cinco orientandos de TCC na UEPG [...] e tem os planos PAE que daí completa a minha carga-horária de atividades. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

Com a carga horária composta basicamente por horas-aula, esses docentes assumem um número elevado de disciplinas e de turmas, como é o caso de Ryan, com o vínculo de 20 horas semanais, é responsável por três disciplinas e cinco turmas, além do PAE, dos estágios e orientações de TCC.

É recorrente, nos relatos dos entrevistados, a informação de que nos primeiros contratos, sentiram-se inseguros e sobrecarregados com a quantidade de ementas que tiveram que assumir.

O primeiro ano para mim, os primeiros 6 meses para mim foi bem difícil porque sem experiência. Eu tinha experiência de aluna. [...] Quando você assume lá, me deram cinco acho, cinco ou seis disciplinas no primeiro contrato que eu tive. Você tem uma responsabilidade imensa. [...] Participar de projeto de extensão. Além das disciplinas que eu tenho, eu sou professora do nosso curso, a gente tem o curso de ensino à distância. Eu também tenho uma disciplina de ensino à distância. Oriento aluno de TCC, sou coordenadora, como coordenação de TCC. (CHARLOTT, entrevista realizada em Abril de 2018).

A inserção no espaço acadêmico como docente exige um processo de adaptabilidade com as demandas de trabalho, com prazos estipulados, com as regras e as relações com os discentes e docentes. O processo pode ser mais pesado e duro a depender da forma com que os colegas de trabalho acolhem ou não os novos professores que estão iniciando as atividades. Conforme esclarece Dal Rosso (2008), as relações estabelecidas com outros sujeitos, constituem aspectos a serem considerados na análise da indicação do trabalho, pois “as relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores – a transmissão de conhecimento entre si que permite o aprendizado mútuo – e as relações familiares, grupais e sociais que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia” refletem nos espaços de trabalho como problema ou potencialidades. (DAL ROSSO, 2008, p. 21). Assim, o volume de trabalho e a

qualidade dos relacionamentos, no contexto de trabalho, interferem na dinâmica das atividades.

No contexto de pesquisa, identificamos processos de apoio por parte dos pares – como o repasse de materiais já produzido, direcionamento de matérias afins e na área de especialidade do conhecimento – até situações de total indiferença – como casos de docentes que receberem inúmeras ementas, desconexas e em diversos cursos e turmas. A distribuição e composição da carga horária de trabalho dos docentes temporários são de responsabilidade das chefias departamentais, sendo assim, são os pares que designam as atividades a serem realizadas. Acreditamos que a agência dos colegas de trabalho pode tornar as condições de trabalho, dos temporários, ainda mais intensas. Não se desconsidera as determinações estruturais que engendram a flexibilização contratual e os impactos dela decorrente para o trabalhador e, conseqüentemente, para o tripé universitário. No entanto, a realidade estudada demonstra que as ações dos agentes envolvidos no cotidiano de trabalho têm interferência direta na condição de trabalho dos temporários, como é possível observar no relato do professor Jhon que mesmo diante da estrutura que determina condições de trabalho precário e flexível, seus pares atuam de forma solidária.

Os professores do departamento, eles são mais solidários, eles entendem. Por exemplo, a história da carga horária. Ninguém vai diminuir a sua carga horária. Obviamente instalar o regime 17 horas. Então, vai dar 17 horas. Você também é cobrado por isso. Ou seja, assim como não há uma facilitação daquilo que você tem que fazer, porque está determinado no contrato, há uma espécie de solidariedade. Entendendo, reconhecendo que é onde estoura. Se tirar o curso, por exemplo, o curso de [nome do curso] deve ter no máximo 20 professores. Nós temos seis colaboradores. Então, sim, estamos atravessados por um contrato precário com maior tempo em sala de aula. Mas o professor efetivo que não está tanto tempo em sala de aula ele está atravessado por uma pressão de publicação por conta da pós-graduação. Então, acaba que estamos todos pressionados por uma mesma ordem. Embora, de maneira distinta, a gente acaba sendo solidário com isso. [...] E a posição, se não unânime, mas muito forte, é de que a gente não vai flexibilizar ainda mais algo que já é flexibilizado e precário. A gente não assume carga horária acima da política docente. Até porque não consegue. Imagina se eu já estou 17 horas-aula, em um contrato de 40 horas, o próximo passo é ir para 20. Daí não tem como. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

A condição do trabalho é permeada por posições políticas quanto ao processo de flexibilização, assim o posicionamento dos colegas corrobora para minimizar ou maximizar os reflexos que a flexibilização imputa aos professores que estão na condição de temporários. Ações de solidariedade, de respeito à política docente quanto à carga horária em sala de aula, expressam uma preocupação para minorar o aprofundamento da intensificação. Entretanto, ações como a designação de múltiplas ementas para um único docente, sua rotatividade,

elevado número de turmas somado ao acréscimo de horas em sala de aula, corroboram para a maximização dos efeitos de piora das condições de trabalho dos docentes temporários.

Eu cheguei a dar aula para todas as licenciaturas da UEPG. Licenciaturas de Música, Artes Visuais, Letras, Português-Inglês, Letras, Português-Frances, Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia, Educação Física. Eu dei aula para todos esses cursos nesses 4 anos de UEPG. [...] E trabalhei com alguns bacharelados: Economia, Administração. Dei aula em outros Polos da UEPG lá em Telêmaco Borba, por exemplo. (ANTHONY, RT 40, entrevista, 2018).

A lógica vigente de flexibilização contratual e funcional, presentes nas universidades, é conformada também pela ação dos agentes internos. A situação relatada pelo professor Anthony, demonstra a diversidade de disciplinas e de áreas que ele foi designado a ministrar aulas. A complexidade dessa situação está no fato de que ao assumir uma disciplina no ensino superior, o docente, geralmente recebe somente uma ementa da disciplina com a indicação das bibliografias obrigatórias a serem trabalhadas, ficando a cargo do professor o planejamento da disciplina, a elaboração dos sistemas avaliativos e a preparação das aulas a serem ministradas. Assim, a cada nova disciplina, inicia-se do zero novamente, sem a possibilidade de reciclar ou reaproveitar o conteúdo já produzido, aumentando consideravelmente o volume de trabalho.

Os dados empíricos da pesquisa demandam um olhar para um dos grandes desafios da teoria sociológica contemporânea, qual seja, o esforço de superar a antinomia entre indivíduo e sociedade, ou seja, de avançar na dicotomia aparente entre agente e estrutura, entre abordagens micro ou macrosociais. Diante de tal situação, recorreremos à teoria da estruturação de Giddens (2001) que desenvolve sua teoria na busca de integrar estrutura e ação social. O autor dá grande centralidade a práxis, com foco direcionado às práticas sociais, mais especificamente organizadas no tempo e no espaço, uma vez que é através delas que as estruturas sociais se reproduzem.

Na teoria da estruturação de Giddens (2001) os sistemas sociais e a ação individual são concebidos de forma interdependentes, pois ambos existem em relações recíprocas entre si. A constituição de agentes e estruturas não são fenômenos independentes, não são um dualismo, mas sim uma dualidade, pois a “a noção de dualidade da estrutura, as propriedades estruturais de sistemas sociais são, ao mesmo tempo, meio e resultado das práticas que elas organizam”. (GIDDENS, 2003, p. 20). Para Giddens (2001), os indivíduos não são pura e simplesmente determinados pela estrutura social, ao contrário, são atores com capacidade de ação, compreendida não como atos isolados, mas como um fluxo contínuo pelo qual os

agentes produzem efeitos no mundo, ainda que não intencionais. Assim sendo, tanto as condutas dos agentes geram efeitos – não intencionais – sobre os seus ambientes como também são moldados pelas circunstâncias sociais não conhecidas, reproduzindo – mesmo que de modo não intencional – as estruturas sociais. (PETERS, 2017).

A relação entre estrutura e ação, para Giddens (2001), é uma relação de interdependência e constitutiva uma da outra, sendo que ambas se influenciam mutuamente, uma vez que as ações incorporam e reproduzem as estruturas dentro das quais se desenvolvem, de modo que o agente é afetado pela estrutura e age sobre ela. Adotando essa perspectiva analítica, entendemos que as condições contratuais de trabalho dos docentes temporários foram construídas pelas ações dos agentes na esfera macro – orientados pela racionalidade neoliberal, Estado empresarial, enxugamento do Estado – situando como condições da estrutura; ao passo que as condições de trabalho, as diferenças relacionadas às especificidades de trabalho são delineadas pelas ações dos agentes na esfera micro, no cotidiano de trabalho dentro das universidades.

Adotando essa perspectiva de análise, partilhamos do entendimento de Peters (2017) quando este afirma que, embora sempre haja algum grau de coerção estrutural sobre os agentes e algum poder de agência dos indivíduos sobre elas, as formas concretas assumidas pela interdependência entre agente e estrutura e o grau de determinismo de uma sobre a outra só podem ser verificados empiricamente e em contextos sociais específicos. Assim sendo, o esforço de análise sociológica em relação à realidade estudada, demonstra que apesar de todos os professores temporários estarem sujeitos as mesmas regras contratuais, a dinâmica de trabalho e a intensidade em que ele ocorre, dependem das relações microsociais junto aos colegas de trabalho, como podemos observar no relato abaixo:

Eu fui muito bem recebido aqui. Eu não tenho o que reclamar. Recebido mesmo, de organizar os horários. Uma coisa que eu achei muito interessante aqui, de olhar para sua área e colocar disciplina dentro da área do professor. Então tiveram esse cuidado [...]. Isso eu achei interessante de eles irem conseguindo, direcionando no departamento para a área do professor. Porque a gente sabe que às vezes o professor colaborador acaba terminando ficando com aquilo que sobra e aqui não foi dessa forma. O professor pegou dentro da área que ele tinha domínio para ministrar a aula. Então isso eu acho uma coisa muito importante. (SEAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

A experiência acumulada na condição de temporário permite ao professor Sean, estabelecer uma análise crítica quanto à forma com que ele fora acolhido na instituição e a maneira como seu trabalho foi organizado. O respeito a sua especialidade e o processo de negociação esteve presente na distribuição das suas atividades. Situação que, para o grupo

pesquisado, não se constitui como regra. A maioria dos entrevistados relatou que a distribuição das atividades ocorre de maneira arbitrária e sem considerar a área de especialidade de conhecimento. Chegando ao caso de um docente, já doutor, ter se sentindo impelido a iniciar uma segunda graduação, pois lhe foi designado ministrar disciplinas em um curso distinto ao do seu departamento e que ele não tinha nenhuma proximidade.

[...] eu estou fazendo [nome do curso] nesse momento. Por que que eu estou fazendo [nome do curso]? Quando eu passei aqui, eu passei em um processo seletivo de gestão. Só que estava faltando professor de [nome do curso] para dar [nome da disciplina], me ‘convidaram’ para assumir essa carga de disciplina. E eu não tenho formação em [nome do curso]. Então eu me vi num dilema moral de dar uma disciplina em que eu não tenho condições ideias para dar. Claro que depois eu comecei as minhas leituras, tal. Mas a minha ida no curso de [nome do curso] foi no sentido de entender que é um processo formativo contínuo. (ROBERT, entrevista realizada em Abril de 2018).

As experiências relatadas pelos professores Sean e Robert demonstram realidades distintas vivenciadas no mesmo espaço institucional. Isso reforça a tese de que as condições de trabalho dos docentes temporários são delineadas também pelas relações estabelecidas nos espaços micro, configurando também a ação do ator nos termos de Giddens. Assim, existem diferenças quanto ao processo de negociação e organização do trabalho para esses professores. Ao docente temporário, não lhe é dado o poder de escolher as disciplinas e atividades que se tem maior afinidade.

Qual que é o critério? Antiguidade. Esse foi o critério escolhido. Então quem está há mais tempo na universidade escolhe, não interessa se é bacharel, não interessa se é especialista e tem lá dez doutores. Ele é que vai escolher. [...] quando você coloca antiguidade você já quebra a lógica do colaborador. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

A lógica a que se refere Ryan, é que dada as condições do contrato temporário, esses docentes estão sempre na condição de “novatos” em que se espera que atendam as demandas excedentes dos departamentos, como uma espécie de “trabalhadores curingas” cabendo-lhes o papel de dar conta do trabalho que sobra. “Então, na verdade, a gente acaba tendo que ser meio que um Mágico. No momento oportuno, abrir a cartola e tirar alguma coisa para conseguir resolver o problema que muitas vezes você nem sabia que iria ter”. (ADAM, entrevista realizada em Maio de 2018). A propósito do que relata esse professor, observamos que a condição contratual os imputa a necessidade de atender as demandas de trabalho que surgem, que nem sempre estavam programadas ou que previamente preparados para assumi-las, evidenciando o caráter imediatista e provisório relacionado à condição de trabalhador

temporário, mas também a exigência de habilidades múltiplas, vinculadas com a polivalência no trabalho.

Então eu atuava no ensino, claro dando aula nas disciplinas, nas disciplinas que surgissem. Nunca com a possibilidade de escolha. Claro que não! Era sempre assim, aquelas disciplinas que foram sobrando ali na escolha dos professores. Então eu sempre dei aula, cada ano de uma coisa e daquilo que nunca era do que eu estava me especializando, também. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

A ausência da possibilidade de negociação quanto às disciplinas a serem ministradas, está presente na maioria das experiências relatadas: “a gente não escolhe as disciplinas que a gente vai ministrar. É colocado: Olha você vai ministrar tal disciplina” (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018). A “rotatividade” de disciplinas, isto é, o processo de mudanças constantes das disciplinas que os docentes temporários ministram, exigindo que o professor elabore novos programas, novos conteúdos, novas bibliografias, também é algo que é fortemente evidenciado na dinâmica de trabalho dos professores temporários. Assim, a rotatividade de disciplinas refere-se aos constantes novos cursos que o professor precisa ministrar, pois tais docentes não possuem disciplinas fixas. Em sua maioria, preparam e ministram um plano de aula uma única vez. Não podendo, portanto, aproveitar programas já ministrados anteriormente. Estando sempre em processo de recomeço a cada nova ementa que necessitam assumir, como evidencia o relato de Madeleine:

[...] você começa tudo de novo, ensaios e erros, eu acho complicado tudo isso. [...] mas quando é uma disciplina que não tem nada a ver comigo eu estou aprendendo quase que junto com o aluno. Eu não me sinto confortável. Eu acho que eu poderia produzir muito mais, seria melhor para o acadêmico, com aquelas disciplinas que eu já estava há mais tempo e que agora me retiraram. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

Ainda que se reconheça que para desempenhar a docência, pressupõe a habilidade, dentre outras, de apreender conteúdos, captar as suas mensagens principais e traduzi-las em suas aulas, a dinâmica de rotatividade das ementas extrapola o campo das habilidades individuais. A natureza contratual – temporário e instável – desses professores os coloca em uma relação desigual de negociação com os seus colegas de trabalho. Tais trabalhadores são inseridos em um contexto de trabalho regido e gestado por regras e agentes pertencentes ao mundo dos estáveis (estatutários) que possuem trajetórias construídas ao longo dos anos dedicados a carreira acadêmica. Nessa linha de reflexão, os temporários são uma espécie de “quebra-galho” para atender as demandas excedentes e isso seria “natural” caso sua passagem pela instituição fosse realmente temporária, mas como vimos, a condição de trabalhadores

temporários está na esfera formal do vínculo e da organização do trabalho, mas que não se subverte quando encontramos professores já nessa condição há mais de 10 anos consecutivos, o que os torna temporários permanentes nas estaduais do Paraná.

O que a gente sente, mas isso acho que é em todos os departamentos e é natural até, é as disciplinas e os horários que acabam sobrando para gente. Porque tem muito professor que já é chave daquela disciplina, já é o nome da disciplina, sabe? Já está lá, é o que ele trabalha [...]. Então tem algumas disciplinas que é o que acaba sobrando, digamos, para os colaboradores é de fato que não tem professores efetivos que gostaria de assumir ou não tem domínio, enfim. Mas isso eu acho que é natural! Não que eu ache que seja de propósito ‘ah, vamos dar as piores’. Não! Eu acho que acaba sendo uma coisa natural mesmo. [...] E acaba que é o natural! Os mais, os efetivos vão escolher aquilo que eles [...] vão escolher antes, vão ter uma preferência muito maior do que os colaboradores. Isso é fato! Seja de disciplina, seja de horário. (NATASCHA, entrevista realizada em Maio de 2018).

As especificidades do campo acadêmico devem ser consideradas ao refletir sobre o fenômeno aqui em foco, pois esse campo possui suas regras e seus ritos e para fazê-lo tomamos emprestada a discussão de Bourdieu (2013) sobre o campo acadêmico. Ao analisar o trabalho dos docentes temporários, o fazemos considerando a complexidade do contexto e do espaço em que ele é desenvolvido, configurado como o campo acadêmico, como entende Bourdieu (2013):

O campo universitário é, como todo campo, o lugar de luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo. (BOURDIEU, 2013, p. 32).

O campo acadêmico, assim como outros campos existentes, é simultaneamente um campo de forças, de lutas – por distribuições desiguais dos recursos, de relações desiguais – possui regras que o define e o defende, linguagem e técnicas próprias, ritos e mecanismo de conservação e/ou contestação. Sua unidade é relativa e não permanente, existindo disputas internas ao passo que externamente, protegem-se, possuindo legitimidade na dimensão simbólica e na dimensão do *ethos* – conteúdos, imagens e representações (BOURDIEU, 1996). Ainda, conforme analisam Noletto e Oliveira (2019, p. 434), no campo, ocorrem as depurações das lutas, em que “as posições dominantes dos agentes, e mais, os princípios que sustentam a evidenciação e conformação dos elementos presentes no campo” são realocadas lenta e progressivamente. Assim, os docentes temporários, ao adentrarem no campo acadêmico, o fazem em uma condição desigual, mais com a expectativa de pertencer, primeiramente como temporários, mas futuramente como docentes efetivos – em um futuro –

e para tanto se submetem a suas regras. Ainda que conscientes das condições desiguais de trabalho e salarial inseridas no campo acadêmico, além de significar uma experiência de trabalho, também configura como uma oportunidade, uma “vitrine para mostrar o seu trabalho”. (ADAM, entrevista realizada em Maio de 2018), como vemos na entrevista do professor Adam.

A estrutura do campo universitário é apenas o estado, num dado momento do tempo, da relação de forças entre os agentes ou, mais exatamente, entre os poderes que eles detêm a título pessoal e, sobretudo, por meio das instituições de que fazem parte; a posição ocupada nesta estrutura está no princípio das estratégias que visam transformá-la ou conservá-la modificando ou mantendo a força relativa dos diferentes poderes ou, se prefere, as equivalências estabelecidas entre as diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 2013, p. 171).

Acionando esse entendimento do campo acadêmico, compreendemos que as relações de força engendradas pelos agentes, no interior das universidades, interferem diretamente na dinâmica de trabalho dos temporários influenciando nas condições de trabalho dos docentes temporários. Uma vez que o campo acadêmico é constituído de regras e *modus operandi*, ao adentrar esse campo, os novos docentes devem se adequar as regras – objetivas e subjetivas – que regulam o trabalho e as relações dentro do campo. A forma hierarquizada de distribuição das atividades, relatada pela maioria dos entrevistados, e até mesmo justificada por alguns deles como sendo “natural do campo”, indica o quão estão enraizadas e legitimadas as regras desse campo.

Queira ou não, professor efetivo, ele é o professor da casa, ele está lá. O que eu via era o seguinte: professores efetivos escolhiam as disciplinas que eles mais dominavam ou gostavam, vamos colocar assim, ou tinham uma certa proximidade. E aí aquelas disciplinas que eles não achavam tão interessante assim, era o que sobrava para os colaboradores. (BRANDON, entrevista realizada em Março de 2018).

Deste modo, na realidade estudada, existe certa resignação por parte dos temporários quanto às formas hierarquizadas de delegação das atividades. Tais docentes entendem que existem alternativas e realidades distintas, mas que estas constituem exceções e não a regra do campo.

4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO: A INVISIBILIDADE DA INTENSIDADE DO TRABALHO E A INVASÃO DO TRABALHO NO TEMPO DE NÃO TRABALHO

Um olhar mais atento para o conteúdo das entrevistas, que compõem a presente pesquisa, possibilita identificar que os trabalhadores, professores temporários entrevistados, estão em situações de intensidade do trabalho. A intensificação do trabalho é algo que não passa despercebido pelos docentes temporários, pois já na descrição do significado da profissão são apresentadas percepções que relacionam à docência com muito trabalho. Objetivando melhor compreender a dinâmica de trabalho e como essa intensificação ocorre, buscamos delinear as condições objetivas em que o labor é desenvolvido, como local de preparo das atividades e atendimento dos alunos, proporcionalidade entre tempo oficialmente destinado e o tempo real demandado, entre outros. Acrescenta-se também, em consonância com Dal Rosso (2008), que os aspectos que envolvem a identificação da intensificação do trabalho são amplos e complexos, adentrando também no dispêndio de energias do trabalhador nos relacionamentos decorrentes da atividade laboral.

4.2.1 Jornada de Trabalho: Composição, Espaço e Extensão no Caso do Trabalho Docente do Ensino Superior

Com base no mapa de atividades dos docentes temporários, elaborado a partir das entrevistas e apresentado anteriormente, constatamos que a principal demanda de trabalho está relacionada ao ensino em sala de aula na graduação, ou seja, grande parte da carga horária de trabalho é composta por horas-aula, como relata Jhon:

É só olhar a carga horária e você vai ver que o professor colaborador, ele não é um professor. Ele é um sujeito designado a dar aula. Quando ele decide participar de projetos de pesquisa e extensão, aí ele assume uma carga muito grande. Que é o que me parece hoje muito do que está virando a nossa profissão. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

Tais trabalhadores são impelidos a assumirem uma multiplicidade de turmas e de ementas em diferentes especialidades. O relato de Madeleine demonstra como é a composição das suas atividades acadêmicas:

Vamos somar [...] tá, 2 horas na graduação, 5h na terça, dá 7h. Mais 5h na quarta, dá 12h. Daí das 1h30 horas às 7 horas, dá 7 horas também. Então, vamos ver, 12h com mais 7h, 19 horas em sala de aula. Fora os dois TCCs, os dois TCRs, os dez estagiários, uma turma de não obrigatório e o projeto de extensão. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

São 19 horas em sala de aula, somadas as atividades de extensão, de estágio, de orientações de TCCs e TCRs. Considerando que a política docente prevê 1 hora preparo para cada hora aula, Madeleine fecha 38 horas, restando apenas duas horas semanais para as demais atividades. A grande demanda por horas em sala de aula é presente em todos os relatos, sendo quase que unânime os docentes afirmarem que possuem diversas ementas, grande número de turmas em diferentes áreas do saber. “Aqui na UEPG é onde eu tenho mais aulas. Então, são 20 a 22 horas semanais por semestre. Disciplinas todas diferentes”. (NATASCHA, entrevista realizada em Maio de 2018). A multiplicidade de ementas demandadas, aliada as variedades de áreas do conhecimento, exige desses trabalhadores dispêndio de energia elevado no preparo das inúmeras aulas que precisam ministrar. A situação relatada por Madeleine e Natascha, evidencia o quanto pode ser intenso o processo de trabalho dos docentes temporários, indicando também o desrespeito ao que preconiza a Política Docente da UEPG – Resolução n. 21/2013 (UEPG, 2013)⁸⁶. Nesses termos, para tais docentes a carga horária em sala de aula está bem acima do recomendado pela política docente. Vejamos o que relata Anthony, sobre essa situação:

Já na UEPG eu tinha também 40 horas [contrato de trabalho]. Mas eu já cheguei a dar 25 aulas [por semana] na UEPG. Ano passado [2017] que teve aquela situação do governador, que o Beto Richa não autorizou a contratação de novos substitutos. Então o primeiro semestre eu fiquei com 25 aulas, quando o máximo era 20. Sábado eu dava aula o dia inteiro. Sexta, o dia inteiro, indo contra as próprias resoluções da universidade. Então assim era bem puxado, bem puxado mesmo! [...] Pelo fato de trabalhar em cursos muito diferentes, na UEPG, eu tinha um trabalho dobrado no preparo de aula, no preparar das especificidades das aulas dessas turmas, desses cursos. (ANTHONY, entrevista, 2018).

Quando a demanda de trabalho é maior que o quantitativo de docentes, ocorrem pressões dos pares para se assumir maior carga de trabalho, essa pressão torna-se mais eficiente quanto menor for o poder de resistência e negociação do professor, assim os

⁸⁶ Política Docente da UEPG — Resolução n. 21/2013 (UEPG, 2013), a qual prever no artigo 26 que para os regimes de trabalho de 20 e 40 horas devem ser: “I — 20 (vinte) horas semanais — 10 (dez) aulas semanais; II — 40 (quarenta) horas semanais — mínimo de 16 (dezesesseis) aulas semanais”, sendo que a cada aula corresponderá uma aula preparo.

temporários são mais vulneráveis, constituindo a ponta mais frágil na relação e tendem a responsabilizar-se por mais disciplinas, mais tempo em sala de aula, em momentos de tensões e pressões por mais trabalho. A tensão para assumir mais trabalho não é somente para os temporários, particularidade presente também na condição do professor estável, estatutário nas universidades. As cargas horárias quase sempre ultrapassam em muito as horas previstas em seus regimes de trabalho, dada a diversidade e quantidade de trabalho a se realizar, bem como por envolver atividades que são difíceis de quantificar o tempo de trabalho necessário para realiza-las. A especificidade do docente temporário está no fato de este estar mais tempo em sala de aula, acaba assumindo mais disciplinas e mais turmas, enquanto que os estatutários, dadas as diversificações de atividades existentes entre ensino, pesquisa e extensão, seu tempo em sala de aula é menor.

Assim, a ação da gestão tensionada pelos pares atua como cooperador para o processo de intensificação do trabalho. Pela característica do trabalho imaterial e intelectual, de difícil mensuração, tanto professores estatutários como temporários estão sobre tensões devido à natureza do trabalho docente nas universidades públicas. Os temporários estão atravessados por contratos de trabalho precários, com relações desiguais, com maior número de horas em sala de aula e, conseqüentemente, com mais turmas e alunos. Os estatutários, especialmente os vinculados à pós-graduação, sofrem pressões dos sistemas avaliativos pautado na lógica produtivista.

Análises de Coutinho, Magro e Budde (2011) evidenciam que a intensificação do trabalho docente está vinculada ao alargamento da carga de trabalho, ocorrendo de formas distintas a depender da inserção dos professores. Assim, os docentes vinculados à graduação, como é o caso dos temporários, são afetados pelo elevado número de aulas e a superlotação das salas, ao passo que os ligados à pós-graduação são impactados pelas exigências da produção científica, do aumento das publicações, pelas orientações na pós-graduação, cujo trabalho não é de contabilização no tempo do relógio, pelos inúmeros outros afazeres que envolvem participação em bancas, pareceres técnicos, entre outras atividades, como analisa Maia (2014). Sobre dimensões e implicações distintas, o conjunto dos docentes está vivenciando condições de trabalho intenso. Assim, concordamos com a análise que Maia (2014) sobre a interrelação da intensificação do trabalho com outros fatores, não se desenvolvendo isoladamente, sendo o tempo e espaço de execução um agente de transformação e reorganização do trabalho.

Nesses termos, fatores internos e externos que estão interligados alimentam a intensidade do trabalho, coletiva e individual. Uma das facetas da intensificação do trabalho

para os docentes temporários se dá quando é imputada a responsabilidade de assumirem mais horas-aula em sala de aula. A situação fica mais complexa quando as emendas são variadas⁸⁷. A multiplicidade de saberes e conhecimentos necessários para o preparo de aulas em diferentes áreas e a demanda de muitas leituras e estudos desses docentes, implicam em investir maior tempo do que se levaria no preparo de atividades que se tem maior proximidade. O investimento de energia no trabalho intelectual, demandado para preparar as inúmeras aulas semanais também compõe os aspectos de intensificação. A diversificação de ementas ministradas pelo mesmo docente é recorrente também nas demais estaduais pesquisadas, sendo uma característica do trabalho do professor temporário, como podemos observar na fala de Henry:

Mas a regra, eu posso te falar, são contratos de 40 horas nos quais as pessoas dão, pelo menos oito disciplinas. Quando não dão mais disciplinas. [...] A grande parte daqueles que tem o contrato de 40, não conseguem. São extremamente explorados, pelas condições de trabalho aqui das universidades. Essa, acho que é a regra, professores trabalham 40 horas e dão as vezes 10, 12 disciplinas. (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018).

Sendo o ensino a principal atividade docente atribuída aos temporários, a delegação de diversas disciplinas para um mesmo professor denota aspectos microinstitucionais – em que as chefias imediatas e seus pares coadunam com a lógica vigente ao atribuir para esses professores diversas disciplinas – como também aspectos macropolíticos – uma vez que a existência de grandes leques de disciplinas sem professores efetivos para ministrá-las, demonstram a ausência estrutural de docentes concursados nas estaduais do Paraná.

O fato de um único professor ser encarregado de ministrar 10, 12 disciplinas no ensino superior, como relata o professor Henry, pode comprometer a qualidade do ensino. Não pelo fato de que tais docentes não sejam qualificados para tal, mas sim devido à sobrecarga de trabalho necessário para atender essas demandas. A professora Sophie relata que a seguinte situação: “teve um ano que eu dava 20 horas. O meu RT era 20 horas, eu tinha aula todos os dias da semana e sempre os últimos horários”. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018). Segundo o relato de Henry, um dos professores entrevistados, na universidade em que estava atuando, no momento da entrevista, os docentes temporários acabam não tendo

⁸⁷ Optamos por não indicar as disciplinas ministradas e as áreas de conhecimento vinculadas aos docentes temporários, pois isso possibilitaria a identificação dos participantes da pesquisa. Assumimos a responsabilidade, junto a esses docentes, de preservar suas identidades, suprimindo qualquer informação que os identificassem.

acesso à destinação de horas de preparo para prepará-las, como previsto na política docente, conforme relata: “acho que é importante falar e já denunciar, muitos dos professores contratados aqui da Unioeste, não tem esse tempo computado. Então muitos chegam e sofrem um duro assédio moral dos diretores para que eles assumam disciplinas com a carga horária cheia”. (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018). Como forma de camuflar as distorções na distribuição das atividades, o registro no Piad⁸⁸, é realizado de forma fictícia: “É onde acontece as distorções, aqui no caso, muita coisa não é computada ali, inclusive essas horas. [...] então todo mundo trabalha com o Piad fictício, no qual só são computadas as horas de sala em aula. Sem se quer a hora atividade”. (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018). As informações relatadas por Henry demonstram a gravidade da situação, práticas de assédio moral para assumirem mais trabalho, e até mesmo fraudes no preenchimento de documentos institucionais que registram o trabalho dos docentes, fazem com que o trabalho não registrado se torne invisível e seja invisibilizado o acúmulo de atividades, umas das facetas da intensificação do trabalho. No relato do professor Jhon, podemos identificar a percepção da invisibilidade da sua condição de trabalho intensificado.

Para a sociedade e até mesmo dentro da universidade entre o servidor técnico e o professor há uma diferença. O servidor técnico, ele chega na universidade sempre no mesmo dia e vai embora no mesmo horário. Tem alguns casos de horas extras para complementação de salário. Mas o professor ele está fazendo isso em outro lugar, não tem horas extras. Então, isso não aparece ou dá impressão que o professor é um privilegiado. E aí é muito problemático, porque não se trata de um privilégio. Às vezes é até o contrário. Muitas vezes é o contrário. Então a questão é difícil. A minha condição como professor, eu estou literalmente ferrado de coisas para fazer. Mas reconheço que mesmo eu estando ferrado, a sociedade não identifica a minha condição como ferrado. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

A invisibilidade da intensidade do trabalho aparece no campo, como uma característica do trabalho docente no ensino superior. No caso dos docentes temporários, dadas às condições contratuais quanto às características do veículo de trabalho e de possibilidades de resistências, mesmo sentindo-se sobrecarregados e atuando em discordância com as normas internas, aceitam essas condições de trabalho e buscam estratégias individuais para dar conta da extensa demanda de trabalho. Assim, esse contexto nos ajuda a entender os motivos que levam esses professores a compactuarem com Piad's fictícios, condição que, na

⁸⁸ Durante a pesquisa de campo, não obtivemos acesso aos Piad dos docentes. Inicialmente, pretendíamos realizar uma comparação entre os Piad dos estatutários e dos temporários, mas diante das denúncias de Piad's fictícios, tal comparação seria embasada em informações também fictícias.

universidade em questão, atinge também os professores estatutários. A prática de Piad's fictícios, como informa o professor Henry, assim como indicações coletadas na pesquisa de campo, ocorre também entre os docentes estatutários.

[...] acontece com os próprios professores efetivos. Isso não é só com os temporários. Isso acontece com os professores efetivos que tem ainda o tempo de pesquisa, de extensão. Então uma série de projetos eles não computam ali. E quanto aos temporários, tem casos 'que a gente sabe, que é oferecido vaga que ele dá aula, mas não registra que deu aula. Quem deu aula [oficiosamente] é outro professor. Tem casos escabrosos desse tipo' (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018).

No entanto, como os efetivos desenvolvem outras atividades além das em sala de aula e dada à estabilidade que está prevista na relação de trabalho, esses possuem mais condições de tensionar para que a jornada em sala de aula seja menor. A especificidade para os professores temporários está no fato de não terem o poder de pressão para fazer cumprir a delimitação de horas-aula e horas preparo previstas na política docente de cada universidade estadual.

As contingências que levam os docentes efetivos aderirem a prática do Piad fictício pode estar vinculada ao baixo crescimento do quadro de professores estatutários, aumento da oferta do ensino, principalmente na pós-graduação, resultando em multiplicação das atividades de trabalho. Aliados às práticas adotadas pelo “Estado empresarial” de contingenciamento do crescimento do quadro efetivo e opção pelas contratações flexíveis, corroboram para que essa categoria seja tensionada pelo aumento de trabalho, pois em quando há ausência de professores suficientes para atender todo o contingente de trabalho, ocorrem pressões entre os pares para ampliar a carga de trabalho. Nessas circunstâncias, estratégias implantadas pelas gestões locais implicam em maior absorção de trabalho – seja individual, seja coletivo – resultando em maior grau de intensificação e ao mesmo tempo de invisibilidade dessa intensificação, pois para todos os efeitos, mesmo diante dessa conjuntura, o ano letivo é executado, as pesquisas continuam a serem desenvolvidas, as atividades acadêmicas seguem ocorrendo.

Nas estaduais do Paraná, no entanto, há uma exacerbação dessa situação, visto que há um contingente de professores abaixo do previsto legalmente – Lei n. 16.555 (BRASIL, 2010, Anexo A) – e a tendência apresentada na proposta da minuta da LGU é enxugar ainda mais esse quadro. Na tabela a seguir, é possível comparar o número de docentes em 2017 com o previsto em Lei.

Tabela 23 – Comparativo do número de docentes efetivos previsto no Anexo I da Lei n. 16.555 (BRASIL, 2010) e o número de docentes efetivos informados pelas as universidades no ano de 2017

Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES)	Número de professores Previsto no Anexo I da Lei n. 16.555/2010	Total de professores Efetivos⁸⁹ em 2017	Déficit Absoluto entre o previsto e a realidade de 2017	Déficit percentual entre o previsto e a realidade de 2017
UEL	1.956	1.409	547	-27,97%
UEM	1.690	1.288	402	-23,79%
UEPG	1.018	737	281	-27,60%
Unioeste	1.307	1.071	236	-18,06%
Unicentro	729	559	170	-23,32%
Uenp	464	281	183	-39,44%
Unespar ⁹⁰	1.059	666	393	-37,11%
Total	8.223	6.011	2.212	- 26,9%

Fonte: a autora, com base em dados coletados junto ao setor de recursos humanos das sete universidades estaduais do Paraná e dados disponíveis no Anexo I da Lei n. 16.555 (BRASIL, 2010)

Ao comparar os dados expostos na tabela, verifica-se que todas as estaduais estão atuando com menor número de professores efetivos do que o previsto em Lei. Com base nos dados, é possível verificar que a universidade que possui o maior déficit dentre as estaduais é a Uenp, sendo que no ano de 2017 ela estava com 39,4% a menos do que o número previsto de docentes do quadro próprio. Há incongruências entre tais dados que são difíceis de serem explicados, e assim, destacamos que, ou a legislação foi elaborada e aprovada descontextualizada da realidade das estaduais, ou os docentes – estatutários e temporários – estão absorvendo o trabalho dos quase 40% de docentes faltantes, como é o caso da Uenp.

Em seguida, vem a Unespar com 37,1% a menos de professores efetivos. A diferença entre o previsto em lei e a realidade na UEL e na UEPG é de 27,9% e de 27,6% respectivamente. A Unioeste é a que figurava com a menor diferença (18%) em comparação com as demais universidades em análise, mesmo assim 18% a menos do contingente de professores estatutários impactam nas atividades – ensino, pesquisa e extensão – e projetos

⁸⁹ Súmula da Lei n. 16.555 (PARANÁ, 2010) refere-se ao “quantitativo de cargos de Professor de Ensino Superior da Carreira do Magistério Superior, destinados às Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES)”, sendo assim, o número previsto é de docentes efetivos, pois os docentes temporários não integram a Carreira do Magistério Superior.

⁹⁰ A Unespar foi constituída em 2013, por meio da integração das sete faculdades que atuavam separadamente como já fora evidenciado em momentos anteriores. Assim, o Anexo I da Lei n. 16.555/2010 indica as sete faculdades anteriormente existentes. Somamos os dados para poder sinalizar o número aproximado de docentes que a referida universidade deveria ter. No entanto, não há a indicação do número de docentes que a Escola Superior de Segurança Pública deveria possuir, estando vinculada a Unespar. Essa situação não nos possibilita indicar com precisão a diferença real e a prevista de docentes para a Unespar.

em longo prazo. Os dados revelam que o déficit absoluto do sistema estadual de ensino superior – das sete estaduais – é de 2.212 professores efetivos, dito de outra forma, no ano de 2017, em termos percentuais as universidades estaduais do Paraná acumulavam uma defasagem de 26,95% no contingente de professores estatutários. Contrariamente ao que se prevê legalmente, o governo atua na contratação de mão de obra, rareando os concursos públicos – mesmo quando os realiza, não os homologa ou não nomeia os aprovados – e aciona a contratação temporária para atender as demandas estruturais já consolidadas por docentes. O cenário, aqui delineado por meio das análises dos dados e dos relatos, demonstram que perante as excessivas demandas de trabalho, os docentes em sua maioria – efetivos e temporários – são impelidos a assumirem maiores cargas de trabalho do que as previstas, sendo que devido à sua condição contratual, os docentes temporários são os mais fragilizados e em menor condições de questionar ou criar resistências quanto ao movimento de intensidade do trabalho.

Na busca de melhor compreender essa dinâmica, recorremos a Maia (2014), que em sua pesquisa sobre a intensificação do trabalho docente – tendo como sujeito de pesquisa os professores efetivos de ensino superior público federal –, identificou um paradoxo, pois segundo a autora, tem-se “a existência de uma intensificação coletiva que advém das reconfigurações sofridas pela categoria docente e por determinações dos atores externos à universidade – como os órgãos de financiamento – em conjunto com as ações dos atores internos”. Ao passo que também constatou “uma intensificação individual que ocorre em função das escolhas pessoais do professor no que tange às suas aspirações quanto à carreira ou por conta do perfil profissional que o aproxima de determinadas atividades”. (MAIA, 2014, p. 24). A partir das observações de Maia (2014) e analisando a conformação docente na presente tese, identificamos a coexistência da intensificação acionada pelos aspectos macro – políticas de governos, agências avaliativas e de fomento – como a intensificação impulsionada pelos aspectos microinstitucionais – como o reduzido crescimento do corpo docente estatutário, retração do número de agentes administrativos, atribuições de atividades que ultrapassam o regime de trabalho oficialmente estabelecido, violando regulamentações internas como as práticas de *Piad's* fictícios, entre outras. Nesses termos, os dados empíricos permitem afirmar que, se não todos, mas provavelmente a maioria dos docentes das estaduais está sobre processos de intensificação coletiva e/ou autointensificação do trabalho.

Para Maia (2014) a autointensificação ocorre quando:

Esse professor ‘opta’ aparentemente/individualmente, pela autointensificação quando elege atividades que não são obrigatórias. Mas isso se deve, inicialmente, a uma necessidade dele que vem do externo – o reconhecimento social. Num segundo plano, o professor também sofre pressão dos agentes de intensificação, que pode ser em âmbito governamental, na esfera das ações do Estado ou em âmbito local, no que tange às pressões dos pares quanto à sua posição no campo acadêmico. (MAIA, 2014, p. 193).

Disso podemos depreender também que a expansão dos programas de pós-graduação, alicerçados em iniciativas internas dos professores nessas universidades, está vinculada a projetos profissionais e políticos em cada espaço institucional de compromisso com a universidade pública, mesmo que isso represente aumento de trabalho. Isto é, a escolha em estar vinculado à pós-graduação constitui-se um exemplo de uma autointensificação, ou seja, que depende em certa medida das escolhas individuais. Remetendo-nos ao sentido do trabalho para os agentes envolvidos, o qual parece não se sustentar apenas como atividade para obtenção de um salário, de uma renda, mas também de posicionamento político e status que a atuação nesse nível de ensino envolve, pois há uma valorização da pós-graduação como elemento de distinção social dentro da categoria, e de essencialmente, ser o espaço da pesquisa. Assim, há elementos individuais e coletivos que convergem para que o fenômeno da autointensificação ocorra, como observado por Maia (2014).

As circunstâncias delineadas atuam como uma espécie de “armadilhas” para esses trabalhadores, pois ao assumirem maiores cargas de trabalho – motivados por inúmeros fatores, seja comprometimento com a carreira, com seus pares, com os alunos, pelo perfil profissional etc. – corroboram para a intensificação coletiva e inevitavelmente fomentam a intensificação individual. No entanto, ao “darem conta do trabalho”, mesmo com um número de pessoal bem abaixo do previsto, passam a mensagem – tanto para o governo quanto para a sociedade em geral – de que as universidades podem manter as suas atividades mesmo com déficit de 26,9% de professores do quadro de efetivos. O que queremos chamar a atenção aqui, é para o fato de que as ações de enfrentamento tomadas – a nível departamental, setorial, da esfera microinstitucional – na busca de atender as demandas permanentes da universidade, traz como efeito rebote o fomento à intensificação – coletiva e individual – e a sua consequente invisibilidade, visto que os Piad’s fictícios, por exemplo, não retratam a rotina de trabalho dos professores. O enfrentamento da falta estrutural de docentes nas universidades estaduais do Paraná passa pelo descortinamento e publicização das reais condições de trabalho dos docentes.

Pensando nas especificidades da condição de trabalho do professor temporário, buscamos delinear como a intensidade ocorre em seu cotidiano de trabalho. Diante da

constatação de que os docentes temporários possuem sua carga de trabalho preenchida quase que exclusivamente por atividades em sala de aula, procuramos compreender como esses organizam as suas rotinas de trabalho para atender tais demandas. Questões como tempo e espaços de trabalho foram acionadas buscando conhecer as especificidades do trabalho dos docentes temporários.

Em relação ao espaço de trabalho, a totalidade dos professores respondeu que as universidades e suas residências constituem os principais espaços, sendo que o preparo das suas atividades é realizado essencialmente no âmbito doméstico. O principal motivo apontado é que as universidades não proporcionam infraestrutura física adequada para realização desse trabalho, havendo insuficiência de espaços institucionais como salas e gabinetes destinados a realização das atividades acadêmicas e atendimento dos alunos. A falta de estrutura física causou estranhamento quando o docente foi contratado a primeira vez, conforme relata o professor Robert:

A primeira pergunta que eu fiz quando eu cheguei aqui para me apresentar para minha chefe de departamento foi: onde é a minha sala? Ela riu, porque não tem sala para os professores. [...] Acho que também não oferece as condições de acesso aos meios de comunicação, sobretudo a internet. (ROBERT, entrevista realizada em Abril de 2018).

O processo de trabalho dos docentes é permeado por práticas que necessitam de espaços e ferramentas adequadas, principalmente no que tange ao fluxo de pessoas e ruídos, demandando silêncio e concentração. Salas de atendimentos aos alunos – para os diversos afazeres como orientações de estágios, de TCCs, suporte e esclarecimentos de dúvidas, entre outros – com equipamentos e estrutura para o preparo das atividades, são requisitos essenciais para o desenvolvimento da docência. As narrativas dos docentes temporários demonstram que tais condições de trabalho não são proporcionadas pela estaduais. O professor Sean também relata essa situação:

A gente não tem uma sala privativa. Na federal eu tinha uma sala privada, não para mim, mas três professores dividiam a sala. Mas tinham várias salas. Isso era uma coisa que eu achava muito interessante, para receber aluno, para orientar. Porque você tem que ter um lugar para isso. (SEAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

Dos entrevistados, apenas dois professores temporários informaram ter à sua disposição, salas para desenvolverem seus trabalhos, e nesses dois casos as entrevistas foram concedidas nos referidos espaços⁹¹. Na ocasião, observamos diferenças quanto ao espaço, a localização, a ventilação e a iluminação entre as duas salas. Uma, vinculada ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas, constituía-se de um pequeno retângulo apertado, com dois pequenos gabinetes e um armário, com janelas voltadas para a rua apresentando muitos ruídos sonoros e com pouca ventilação. Segundo o docente entrevistado, o espaço é dividido entre os professores e alunos integrantes de três projetos de extensão, sendo impossível preparar aulas ou elaborar provas e trabalhos naquele ambiente. A outra sala era vinculada ao Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia, era ampla, espaçosa, bem iluminada e localizada em um espaço silencioso. Estava mobilhada com apenas uma mesa e três cadeiras. Segundo nos relatou o docente, a sala foi destinada para seu uso exclusivo, sendo utilizada para preparar suas atividades e atendimento dos alunos.

Dois docentes, na falta de gabinetes de trabalho, informaram que fazem uso das bibliotecas das universidades para trabalharem, mas nesses locais não é possível realizar atendimentos aos alunos. Os relatos indicam que a falta de espaço afeta o coletivo dos professores, que até para os efetivos as salas destinadas ao preparo das atividades ou atendimentos dos alunos não existem ou são escassas. E quando se trata dos temporários, a situação é bem pior: “eu não tenho uma sala na instituição. Imagina, colaborador ter sala!” (CHARLOTT, entrevista realizada em Abril de 2018).

Nesses termos, as inúmeras demandas de trabalho aliada a inexistência de estrutura física institucional forçam os docentes a buscarem outros espaços para desenvolver suas atividades extras da sala de aula. O trabalho em *home office* é costumeiro para esses trabalhadores. Dos participantes da pesquisa, apenas um docente declarou não trabalhar em casa. No entanto, os demais professores relataram trabalhar em casa, visto que possuem melhores condições – de equipamentos, de internet, de instalações físicas que lhe proporcionam silêncio – para trabalharem em relação às universidades.

⁹¹ Como já informado no item que trata da metodologia, a maioria das entrevistas foram concedidas em espaços neutros como cafés e restaurantes. A opção por esses espaços foram objetivando evitar que seus colegas de trabalho soubessem que estavam participando da pesquisa, além de possibilitar que esses professores se sentissem mais à vontade para relatarem suas vivências laborais sem a pressão de serem interrompidos ou ouvidos.

As condições de trabalho são afetadas pela ausência de estrutura física institucional, que parece também não ter acompanhado o crescimento das universidades estaduais. Perante essas circunstâncias os sujeitos acionam estratégias individuais para driblar as limitações institucionais e realizar seus trabalhos. Assim, espaços como cafeterias, jardins, corredores e salas de aulas são utilizados para atendimento de discentes, como informa Jhon:

No caso, eu uso para orientação de graduação, eu tenho uma orientação de graduação, eu faço orientação em cafés. Faço orientação nos cafés. Aqui onde a gente está conversando, lá embaixo, aonde dá! Mas não tem espaço para atender aluno não. Basicamente, usa-se os laboratórios mesmo. Laboratórios que não estejam sendo usados, corredores. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

Desta forma, o fazer docente ocorre nos mais variados espaços – cafés, corredores, jardins – sem que necessariamente se tenha as condições adequadas para o desenvolvimento do desse trabalho.

Quando eu faço qualquer atendimento para [...] para os alunos, tanto os meus orientandos quanto alunos que querem conversar depois da aula, eu faço na sala de aula. E tenho que esperar os alunos saírem e atendo lá, na sala de aula. Inclusive orientação de TCC, então se a minha aula acaba 11h30, eu marco orientação de TCC 15 para o meio dia na sala que eu estava dando aula. [...] inclusive já orientei alunos em lanchonete, em cafés, porque não [...] não tem espaço. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

Assim como Robert, Ryan, Jhon, Charlott e Sean, outros entrevistados relataram não haver estrutura física para atendimentos dos alunos ou preparação das atividades, salvos as raras exceções. A prevalência nas falas indicando a falta de espaços físicos evidencia que esse fenômeno não ocorre em apenas alguns departamentos ou em determinadas áreas do conhecimento de uma universidade, mas que se replica no conjunto das estaduais contempladas nesta pesquisa.

Devido a essas circunstâncias, para além das condições contratuais, identificamos que a falta de estrutura física reflete nas condições e relações de trabalho: “Então, eu acho que isso interfere inclusive nas relações pessoais no departamento. Mas em geral faltam espaços para que a gente faça esse trabalho”. (ROBERT, entrevista realizada em Abril de 2018). A inexistência de espaços de convivências, de rotinas de trabalho compartilhadas com os pares, implica em isolamento, individualização do trabalho e fragilização ou ausências de vínculos no contexto laboral, afetando as relações com os colegas e a construção de sentimentos de pertencimento ao coletivo. Isso tende a refletir na categoria como um todo, dificultando até mesmo movimentos de resistências e/ou engajamentos.

Além da escassez de espaços físicos, também foram relatados outros aspectos que evidenciam a precariedade das condições objetivas de trabalho, como falta de equipamentos e materiais administrativos – tinta e papel para impressão de provas e materiais didáticos:

Falta estrutura, não tem onde orientar, eu não tenho onde preparar aula. Não tenho onde imprimir provas de alunos. Eu imprimo, eu que pago a impressão de provas. É tudo isso. Então não tem e não por opção minha, é porque todos os professores pagam, colaborador ou não. Então, qualquer coisa que eu vou trabalhar, texto em sala de aula? Ou eu mando para o aluno imprimir ou eu levo impresso. A universidade não tem essa opção. Então numa análise isolada a condição, ela é ruim, você às vezes gasta para conseguir fazer um trabalho diferenciado, que acha que é pertinente ser feito. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

A falta de materiais básicos, como os relatados por Ryan, demonstra as consequências da retração do financiamento destinado ao custeio das universidades estaduais, ficando sobre responsabilidade dos docentes o pagamento dos recursos necessários para o desempenho das atividades acadêmicas, sendo necessário que utilize recursos próprios para imprimir provas e textos utilizados. Essa prática estende-se para outros instrumentos utilizados no trabalho, como relata Sophie:

Ah, a gente tem que usar da criatividade e do improviso em tudo, assim. Embora, a universidade que eu trabalhava era uma universidade pública, ela tinha uma infraestrutura que não era de toda ruim assim. Mas mostrando bastante sinais de desgaste do tempo assim. [...] A gente usa o quadro para dar aula e o quadro é ruim. É, o data show também, sempre aqueles equipamentos que dão problemas, os cabos que não funcionam. Computador, eu sempre tive que usar o meu. Nunca teve, eu sempre tive que ter o meu computador se eu quisesse usar o computador para dar aula [...]. O departamento é uma sala de reuniões dos professores. Mas, nenhum professor tem um espaço para trabalhar. É uma atividade que demanda silêncio, enfim. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

As situações descritas pelos entrevistados caracterizam como uma transferência do ônus das atividades para os trabalhadores, sendo esses responsáveis pela aquisição e manutenção de instrumentos de trabalho como computadores, impressão de provas, textos e trabalhos, compra de bibliografias a serem utilizadas nas aulas, entre outras. “Então na UEPG, eu normalmente disponibilizava livros meus, digitalizava, enfim, para enviar para os alunos. Porque não tinha realmente material na biblioteca ou referências muito velhas, traduções ruins. Então normalmente eu disponibilizava o meu material”. (ANTHONY, entrevista, 2018).

Vários docentes evidenciaram o descontentamento ao ter que investir parte de seus salários na compra de materiais de trabalho e o item mais citado foi a aquisição de livros.

E compra até de livros, né gente? Porque tem certos livros que você precisa para [nome do curso] que não tem. Então você tem que comprar. Além de tudo, você tem até esse investimento. Você tem que ter esse compromisso. Ter esse investimento para você poder dar aulas. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

Dependendo da área de conhecimento, os valores das bibliografias utilizadas são expressivos e quando não há suporte institucional, esses professores consomem parte de seus ganhos para adquirirem esses materiais. Essa não é uma demanda somente relacionada à modalidade de vínculo de trabalho, sendo vivenciadas pelo conjunto de professores, como destacou a professora Sophie. Nas configurações atuais em que as universidades públicas são geridas, há a prática de professores concorrerem a financiamentos de projetos via editais públicos – internos às universidades e/ou externos – promovidos pelas agências de fomento. Tais projetos possibilitam equipar as universidades com livros, computadores, infraestrutura etc. Contudo, são os docentes – no caso os efetivos – que devem candidatar-se, concorrer e gerir os recursos de tais editais. No caso do Paraná, a Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico é a agência responsável pelo fomento em ciência, tecnologia e inovação⁹². A análise da lógica institucional da Fundação Araucária, quanto à oferta de editais e suas respectivas áreas de desenvolvimento, bem como as especificidades que envolvem os processos de seleção dos projetos, poderia auxiliar na compreensão das áreas prioritárias para investimento da referida fundação, bem como indicar se o desenvolvimento da educação superior constitui ou não uma pauta prioritária.

Para os docentes temporários, o investimento em materiais de trabalho, que seria de responsabilidade institucional, assume contornos diferentes, pois como já evidenciando anteriormente, esses trabalhadores, além de ganharem salários mais baixos quando comparados aos docentes concursados, assumem uma multiplicidade de ementas e a rotatividade delas é elevada, tendo que aceitar novas disciplinas constantemente. Supondo que

⁹² Conforme consta na página oficial da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, são realizados investimentos em ciência, tecnologia e inovação buscando “o desenvolvimento social, econômico e ambiental do Estado do Paraná”, sendo que a Fundação Araucária “é uma das 26 Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa do Brasil, e faz parte do Conselho Nacional das Fundações de Amparo à Pesquisa (Confap). Seus projetos são desenvolvidos a partir de três grandes eixos estratégicos: Fomento à Pesquisa Científica e Tecnológica; Verticalização do Ensino Superior e Formação de Pesquisadores; Disseminação da Pesquisa Científica e Tecnológica. As ações são operacionalizadas por meio de Chamadas Públicas de Projetos (CP's) e Processo de Inexigibilidade de Chamamento Público (PI's) com avaliação de mérito científico feita por pares. Esse trabalho se dá mediante estreita relação com as instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e privadas sem fins lucrativos e com institutos de pesquisa do Paraná”. (FUNDAÇÃO, 2019).

para cada nova disciplina tenha-se que investir em novos materiais bibliográficos, o custo pode tornar-se significativo, principalmente em determinadas áreas de conhecimento.

Assim, no contexto das universidades estaduais, o pressuposto de que os ônus do empreendimento/atividade são do empregador, especialmente no que concerne à aquisição e à manutenção dos instrumentos de trabalho, mostra-se desfigurado, pois os docentes estão assumindo parte da responsabilidade ao investirem recursos próprios na aquisição de materiais de trabalho. Alguns professores indicaram não sentirem falta de suporte institucional no que tangem aos materiais de trabalho, mas quando inqueridos sobre o uso de computadores para as suas atividades, esses afirmaram utilizar seus próprios equipamentos – até mesmo para ministrarem aulas. Os docentes entrevistados utilizam seus próprios computadores para ministrarem aulas, pois há ausência ou defasagem dos computadores institucionais. Outro ponto de insatisfação está relacionado à qualidade da internet disponibilizada pelas estaduais.

Diante desse cenário falta de espaço físico institucional, em que a maioria dos docentes não possuem espaços, dentro da universidade, destinados a preparação de suas atividades, indagou-se em quais locais realizam esse trabalho. Com base nos relatos, é possível afirmar que para os professores temporários, o espaço doméstico é o principal local utilizado para a realização das atividades concernentes à docência, como vemos no relato de Sophie: “normalmente eu fazia as minhas preparações de aulas em casa, no espaço de casa. Porque na universidade que eu trabalhava também não tem um espaço adequado para os professores prepararem aulas”. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

As particularidades do trabalho docente no ensino superior, somadas ao uso das TICs (Tecnológicas de Informação e Comunicação) permitem que tais trabalhadores desenvolvam parte de suas tarefas em diferentes espaços, sem que haja a necessidade de estarem fisicamente nas universidades. As TICs inserem novas dinâmicas de trabalho reorganizando o processo de trabalho dos professores ao longo as últimas décadas. Para Cordeiro a introdução das TICs nas rotinas de trabalho:

[...] impõem as marcas da flexibilidade na organização temporal e impactam na autonomia da gestão e do controle do tempo. Tais elementos colaboram para a configuração de uma flexibilidade do ou para o trabalhador, e remetem à discussão sobre a precarização do trabalho no mundo contemporâneo. Se por um lado tais ferramentas podem representar um incremento na margem de autonomia dos trabalhadores em relação ao labor, por outro, acabam gerando a subordinação dos outros tempos ao do trabalho, já que se está *'always on call'*. Sendo a rede imprevisível, volátil e caótica, há entre os profissionais uma sensação compartilhada de dificuldade para organização e gestão do tempo, em especial das agendas e rotinas de trabalho, diante de tantas demandas urgentes e diárias. (CORDEIRO, 2013, p. 263).

As TICs ocupam lugar de destaque na rotina de trabalho dos docentes. A mobilidade e a flexibilidade proporcionada pelas TICs interferem diretamente na dinâmica e rotina de trabalho dos docentes, uma vez que muitas tarefas podem ser realizadas a qualquer hora e em qualquer lugar, apagando as barreiras de tempo e espaço de trabalho.

No contexto de pesquisa, a falta de espaços físicos de trabalho dentro das universidades, impelem os professores a acionarem como estratégia a utilização de suas residências como espaços de trabalho, facilitado pelo uso das TICs. Consequentemente, a prática de levar trabalho para casa constitui-se como algo rotineiro da dinâmica de trabalho desses sujeitos. “Eu preparava em casa. Até mesmo pela questão do silêncio. Porque assim como não existia um espaço para cada professor, não há um espaço na instituição para que cada professor preparasse o conteúdo ali”. (BRANDON, entrevista realizada em Março de 2018). Quase que a unanimidade dos entrevistados informou levar trabalho para casa. O relato de Madeleine é representativo:

Sempre! Não tem como não levar. Eu já tenho o meu escritório montado. Lá eu tenho silêncio. Lá eu tenho meu canto, eu tenho minha estante, eu tenho os meus livros. Eu tenho tudo lá. Então, quando eu preciso eu fecho todas as portas e é o meu momento. Só que isso está atrapalhando a minha vida particular e minha saúde também. Porque a sobrecarga está muito grande! Eu não tenho tempo para mim. Eu não tenho tempo para ir ao médico. Porque o tempo todo eu estou voltada para a universidade. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

O relato de Madeleine demonstra a interferência do trabalho na esfera da vida privada, consumindo outros tempos de sua vida. O trabalho e as demais áreas da vida – família, lazer, amigos etc. – desses professores sofrem impactos quando não há uma delimitação clara entre espaço de trabalho e espaço privado. Para os docentes, o trabalho em *home office* constitui um espaço crucial para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Ou seja, dada a “natureza” do trabalho docente nas universidades, aliado a falta de estrutura institucional relatada pelos participantes da pesquisa, os professores organizam suas rotinas de

trabalho de forma mais flexível – principalmente em relação às atividades de preparo – sendo o âmbito doméstico um dos principais espaços de trabalho.

Conforme afirma Cordeiro (2013):

[...] a possibilidade de execução de qualquer tarefa, a qualquer hora, de qualquer lugar, – a flexibilidade – pode gerar consequências positivas ou negativas para os trabalhadores e, inegavelmente, impacta na vivência do tempo de trabalho e nas outras dimensões temporais da vida humana. (CORDEIRO, 2013, p. 2).

No caso de Madeleine, tanto a falta de local na universidade como a sobrecarga de trabalho fazem com que ela leve trabalho para casa constantemente, dinâmica essa que afeta as demais dimensões da vida privada – relações com os familiares, cuidados com a saúde – pois segundo ela, está “o tempo todo [...] voltada para a universidade”. Ao refletir sobre esse processo, inferimos que o tempo destinado ao trabalho consome outros tempos da vida social, de forma que o tempo formalmente delimitado na carga horária de trabalho e registrado em contrato, não atende as demandas reais de trabalho.

Dal Rosso (2011) apresenta o conceito de tempo de trabalho e explica que o mesmo comporta as seguintes categorias: a) Duração, sendo que as questões “quanto tempo?”, “quantos dias?” e “quantas horas?” respondem ao tempo que o trabalho dura; b) Distribuição, indica quanto tempo o trabalho dura, estando relacionado às respostas das questões de “quando?” e “em que horário?”; e c) Intensidade, sendo o esforço físico, intelectual ou emocional despendido para a realização do trabalho, demonstrada através das perguntas “como?”, “quanto esforço?”, “qual a carga de trabalho?”. A partir desses pontos, Dal Rosso (2011) estabelece o termo “tempo de não trabalho” como oposição ao “tempo de trabalho”, não que os demais tempos da vida cotidiana não sejam utilizados para desempenhar algum tipo de trabalho, mas sim que tais tempos sejam voltados para outras atividades fora da jornada de trabalho, no caso em questão, do trabalho docente. Portanto, o conceito de tempo de não trabalho “compreende uma miríade de atividades que se localizam fora da jornada, embora não desvinculadas dele necessariamente”. (DAL ROSSO, 2011, p. 418-19).

Reflexões sobre o tempo de trabalho e não trabalho, necessitam considerar que as percepções de tempo são relativas e envolvem aspectos subjetivos (CARDOSO, 2007), mesmo assim, procuramos mensurar se a jornada de trabalho oficialmente estabelecida contemplam as necessidades objetivas, ou seja, se as horas destinadas para aulas, seu preparo e demais atividades, como elaboração e correção dos sistemas avaliativos, investimentos em

leituras e seleções de bibliografias, para orientações de estágios e TCCs, são suficientes. A abordagem aqui busca identificar as horas dedicadas ao trabalho.

Nesses termos, perguntamos aos docentes temporários entrevistados sobre a proporcionalidade entre o tempo previsto para o preparo das atividades e o tempo realmente demandado. Charlott explica que não há uma proporcionalidade e que as atividades demandam muito mais tempo de trabalho.

A gente sabe que não é [...] eu tenho uma aula para dar [...] duas aulas de determinado assunto, eu não levo duas aulas para preparar ne? Duas horas-aula para preparar essa aula. É sempre bem mais que isso. Não é a mesma proporção. Então, se eu tenho alguma aula nova para preparar, eu já começo uma semana antes, normalmente. [...] então às vezes a gente leva, falando de horas [...] eu diria umas [...] ah bastante [...] umas 15 horas para preparar uma aula assim, bem montada. Uma aula boa. Uma aula com qualidade. Para dar uma aula de 3 horas no máximo. Então, nunca é proporcional à quantidade que acham, mas é o que é destinado para a gente hoje. 20 horas aula, 20 horas preparo, por exemplo. Mas não é isso. A gente sabe que não demanda! Sem falar no tanto de trabalho que a gente tem para corrigir, é prova que é fora do horário de aula. E também é fora da atividade de aula porque atividade de aula eu entendo como preparo para você dar a tua aula. Então acaba que a gente destina muito mais tempo fora de sala de aula do que na sala de aula em si. (CHARLOTT, entrevista realizada em Abril de 2018).

O preparo das aulas exige estudos, revisões de referenciais teóricos, habilidade de tradução do conhecimento, demandando tempo, concentração e espaço adequando. Por ser um trabalho intelectual, consome um alto investimento de tempo e energia por parte do trabalhador. Dada às especificidades que envolvem a condição de trabalho dos temporários, como a questão do grande número de ementas e sua rotatividade, a preparação de aulas e as atividades decorrentes delas, essas consomem bastante tempo e sempre precisam ser realizadas, dadas a pouca possibilidade de reaproveitamento dos programas produzidos anteriormente. Essa linha de pensamento está em consonância com análises realizadas por Cordeiro (2013), quando afirma que:

O tempo do estudo, da pesquisa, da análise, do amadurecimento de ideias e de conexões de sentido possuem temporalidade *suis generis* e não é possível determinar *a priori* e com precisão, quantos fragmentos de tempo, mecanicamente controlado e mensurado, serão necessários ao seu cumprimento. (CORDEIRO 2013, p. 31, grifo do autor).

A mensuração do tempo fragmentado do trabalho intelectual é delicada e difícil de ser realizada, estando mais no campo da percepção e dos sentimentos envolvidos no processo.

Identificamos essa dificuldade no campo de pesquisa. Tendo como base os relatos dos participantes da presente pesquisa, todos afirmaram que, para eles, o tempo dedicado para as atividades correlatas à docência extrapola o tempo previsto em suas jornadas de trabalho oficialmente estabelecidas.

Para mim nunca [...] eu sempre demorei mais tempo para preparar aula. Por exemplo: se eu tinha uma noite com quatro aulas, normalmente eu demorava o período da tarde toda preparando. Até em função de ser uma profissional em início de carreira, de todo ano mudarem as disciplinas que eu estava dando aula. Então todo ano eu precisava aprender. E começar do zero uma disciplina nova. Eu tive uma oportunidade em 5 anos, eu tive uma oportunidade de eu repetir uma disciplina. Quando eu repeti a disciplina, eu já notei. Nossa, com certeza, quando eu ia preparar a aula eu já tinha de onde partir. Então eu só revisar aquilo que eu já tinha preparado, atualizava, mudava uma coisa ou outra, mas eu já tinha planejado aquela disciplina no ano anterior. Mas como tinha bastante rotatividade das disciplinas, eu sempre demorei mais do que as horas-aula. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

O tempo é medido e mediado tendo como referência a atividade que precisa ser desenvolvida. No caso dos docentes temporários, o preparo das aulas constitui a atividade que mais consome o tempo de suas jornadas de trabalho. Além das especificidades relacionadas à experiência profissional, a área de conhecimento, a rotatividade e multiplicidade de ementas aprofundam a necessidade de investimento de tempo e estudos. A ocorrência de acúmulo de ementas que se alteram ao longo dos semestres e anos letivos colocam os docentes temporários como executores de disciplinas, além de demandar mais tempo de trabalho, trazem como consequência também uma sensação de insegurança quanto ao domínio do conteúdo repassado em sala de aula, pois determinadas áreas do conhecimento demandam maior tempo de maturação para a realização da tradução do conhecimento. Alguns docentes relataram sentir-se menos seguros em sala de aula toda vez que necessitaram assumir uma nova ementa. Estão em constante recomeço no preparo das disciplinas e demais atividades relacionadas às aulas. Ao analisar as narrativas, constatamos que existem especificidades que marcam o processo de trabalho de cada docente, como de caráter emocional, intelectual e principalmente a questão da experiência acumulada na carreira docente e na disciplina ministrada, os quais influenciam na quantidade de tempo dispensado para a preparação das atividades, bem como na qualidade.

A disparidade existente entre o tempo oficialmente destinado para o preparo das aulas e a real demanda, é interpretada por alguns professores, como sendo ocasionada pela

pouca experiência acumulada nas disciplinas ministradas. Cordeiro (2013) ao abordar a questão do tempo no campo acadêmico, explica que:

Os iniciantes também sentem pressão em relação ao tempo devido à sua experiência reduzida enquanto acadêmico e professor: a necessidade de comprovar sua produtividade e de realizar pesquisas e publicações, a importância do cumprimento dos prazos (bem mais reduzidos que outrora, tanto no mestrado quanto no doutorado) e todos os elementos importantes num mercado acadêmico cada vez mais competitivo. (CORDEIRO, 2013, p. 30).

Na trajetória da carreira docente – estar no início da carreira ou já possuir experiência acumulada – influencia no tempo despendido para a realização das atividades a serem realizadas. Reconhecemos que a experiência acumulada influencia no dispêndio da quantidade de tempo a ser utilizado nas atividades, ocorre que, entre os entrevistados, mesmo aqueles docentes com acúmulo de anos de prática docente, houve a sinalização de que o tempo utilizado é bem maior do que o tempo que lhes é contabilizado. “Então para cada quatro aulas que eu dou na disciplina eu, eu utilizo 8 horas dela para preparo. Então se você for fazer as contas [...]”. (ADAM, entrevista realizada em Maio de 2018). Assim, inferimos que os docentes temporários possuem uma jornada de trabalho extensa, acima da oficialmente registrada em seus contratos e que a rotatividade das disciplinas e em diferentes áreas amplia a necessidade maior tempo de trabalho, atuam como agentes de intensificação do trabalho para tais docentes, visto que o dispêndio de energia – emocional, intelectual e de tempo – é maior devido a esses condicionantes. Para Mancebo (2013a) o processo de flexibilidade das tarefas em espaços distintos que os institucionais, escondem o alargamento do trabalho sem que haja aumento do tempo.

A flexibilidade de tarefas é evocada pelo sistema como o lugar da liberdade individual, o lugar da não constrição institucional, quando, na realidade, universidades e demais instituições de ensino superior não incluem como tempo de trabalho todo o tempo necessário para sua realização flexível, invadindo com isso o espaço de autonomia e transformando os professores em nômades que transitam de instituição a instituição (situação muito comum na rede privada), de atribuições a atribuições (mais comum na rede pública). (MANCERO, 2013a, p. 84).

Há um elevado envolvimento e investimento de energia dos docentes com o trabalho acadêmico – na preparação de aulas, nas salas de aulas, nas orientações, correções e demais atividades – e ao serem indagados sobre o número de horas trabalhadas semanalmente, os mesmos não conseguiram precisar. Os entrevistados não souberam contabilizar, no tempo do

relógio, quanto tempo é dedicado para suas atividades. As avaliações foram no campo das percepções de jornadas intensas e extensas com sensação de cansaço, falta de tempo. O sentimento relatado é de que o trabalho é cansativo, extenuante, intenso e extenso, ocupando quase todos os turnos do dia, os limitando de experienciar outras temporalidades sociais, como família, esporte e lazer.

A dificuldade de indicar com precisão, no tempo do relógio, quanto trabalham semanalmente, talvez possa estar relacionada com a complexidade das atividades que são desempenhadas, aliando a flexibilidade do tempo e espaços em que são realizadas. A referência do tempo cronometrado ocorre essencialmente para as aulas, as quais tem horário para iniciar e acabar. As demais atividades são executadas em espaços e tempos flexíveis e como não são cronometradas, podem ser realizadas em qualquer período, desvinculando-se da referência do tempo do relógio. São aspectos da “natureza” do trabalho docente que é permeado pela flexibilidade na execução das multiplicidades de tarefas, que paradoxalmente não acontecem em um tempo ininterrupto, criando a sensação de um trabalho extenso e que não acaba. Associado a essa complexidade das atividades docentes, Bauman explica que “a maioria das coisas que fazem parte da vida cotidiana são compreendidas razoavelmente até que se precise defini-las, e a menos que solicitada, não precisaríamos defini-la”. (BAUMAN, 2001, p. 140). Talvez esses docentes nunca tenham sido levados a calcular efetivamente o quanto o trabalho consome dos seus tempos.

Você veja, porque a gente não é só sala de aula. O preparo se exige e toma muito tempo. Porque você não vai dar uma aulinha. Você vai dar uma aula, porque você está formando profissionais na graduação. [...] eu acho que a gente fica muito mais tempo preparando aulas, corrigindo os trabalhos, preparando esses trabalhos, preparando as provas. Eu tenho a impressão, sabe, que eu trabalho até 60, 80 horas. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

Ao tentar mensurar o tempo de trabalho, Madeleine busca evidenciar o quanto as atividades de preparo, que muitas vezes ficam invisíveis, demandam um investimento muito alto de tempo e energia. Sua percepção é de que ela trabalha até 60, 80 horas semanais. Nesses termos, identificamos mecanismos que levam a intensificação do trabalho elaborado, uma vez que “o grau de intensidade pode ser aumentado basicamente de duas maneiras: uma, quando transformações tecnológicas fazem crescer a carga de trabalho; a outra, quando a reorganização do trabalho eleva a carga, na presença ou não de mudanças técnicas”, como analisa Dal Rosso (2008, p. 45). A intensificação laboral dos docentes temporários é

provocada tanto pelas transformações tecnológicas, que aumentam o volume e o ritmo de trabalho, como também pela reorganização do trabalho por meio das medidas de flexibilização contratual e pelo incremento de mais trabalho. Nesses termos, na realidade estudada, ambos os fatores corroboram para a intensidade do trabalho dos docentes temporários.

4.2.2 A Invasão do Tempo de Trabalho para o Tempo de Não Trabalho

Cordeiro (2013) argumenta que há um processo de “explosão” dos limites estabelecido de tempo dedicado ao trabalho. No caso dos docentes temporários, ao terem que investir mais tempo no preparo das aulas e atividades correlatas, estes necessitam renunciar a outros tempos de suas vidas para conseguirem dar conta das atividades. Ao terem as fronteiras do espaço de trabalho e não trabalho, borradas, os docentes também perdem as referências que delimitam o tempo de trabalho e não trabalho. Nesse sentido, a “dimensão da regulação do tempo e espaço de trabalho é fundamental para refletir sobre a intensificação do trabalho e sobre o borramento da fronteira entre as vidas profissional e privada”, como afirmam Krein e Castro (2015, p. 20).

As fronteiras entre o tempo de trabalho e não trabalho, tornam-se “esmaecidas” “borradas”, avançando para outros tempos da vida desses professores, como informa Adam sobre sua jornada de trabalho:

E logicamente aos finais de semana, acabam sendo dedicados parcialmente a [...] um descanso, mas boa parte do tempo a revisar a semana que passou e a preparar a próxima. [...] então, ao final da semana, normalmente eu revejo o que foi feito, já preparo aquilo que vai ter que ser passado para eles durante a próxima semana. (ADAM, entrevista realizada em Maio de 2018).

O trabalho invade o espaço do lar sem distinguir dias úteis do mês. “Então no sábado ou às vezes no domingo eu tenho que preparar, tenho que ler o material”. (SCOTT entrevista realizada em Abril de 2018). Os relatos denotam que as demarcações que delimitam o tempo dedicado ao trabalho docente e aos outros tempos da vida, desapareceram, ampliando as possibilidades de “mais trabalho”, e especificamente para os docentes temporários, o tempo de trabalho e não trabalho implodiu, pois todo tempo é tempo de trabalho. Deste modo, o tempo de trabalho “transborda” para outros tempos, tornando-se “líquido” nos termos Bauman (2001), não sendo possível delinear as fronteiras que os separam, corroborando para “um tempo de trabalho mais intenso e extenso”. (CORDEIRO, 2013, p. 2).

A invasão dos tempos de não trabalho, pelo tempo de trabalho assume características específicas quando pensada pela ótica do professor temporário, isto devido às condições de trabalho e ao veículo contratual aos quais estão submetidos, como esclarece uma das entrevistadas:

Nós ficamos mais estressados, nós estudamos muito. Quando você está sobrecarregado e você usa o seu tempo em casa, tempo pessoal, para poder fazer todas as aulas, como que fica a tua qualidade de vida? Se você cada vez tem uma nova disciplina, e você tem que estudar tudo de novo para aquela disciplina. É diferente de um professor que está há 8 anos, por exemplo, ministrando a mesma disciplina. O desgaste dele é diferente do que você que está preparando tudo de novo. Começando tudo de novo e estudando muito! Porque é sempre um compromisso de excelência. Você não vai dar uma aulinha, você vai dar à senhora aula. Você precisa fazer isso. Eu posso ser professora colaboradora, mas o meu aluno, para ele não interessa se eu sou colaboradora. Para ele é importante que a aula seja de excelência. Com a mesma qualidade que eles têm como professor efetivo. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

Assim como identificado por Nauroski (2014), em relação aos professores temporários atuantes na rede estadual de ensino no Paraná, também aqui identificamos que os docentes temporários nas estaduais possuem menos autoridade e autonomia para realizarem seus trabalhos. Revelando uma forte tendência a sofrerem uma espécie de “discriminação”, dado os aspectos e condicionalidades que envolvem o trabalho dos temporários – sobrecarga de trabalho, multiplicidade e rotatividade de ementas – esses professores estão expostos a maiores fatores que os impelem a utilizar seus outros tempos de vida para o tempo de trabalho, como relatado por Madeleine.

Ocorrendo assim, a invasão dos outros tempos de vida pelas demandas do trabalho, impactando direta ou indiretamente nas demais esferas da vida. A sensação de sempre estar recomeçando é recorrente na fala dos temporários. Sennett (2010) explica que quando exposto a constantes riscos o senso de caráter dos sujeitos pode ser corroído, uma vez que “não há narrativas que supere a regressão à média, estamos ‘sempre começando de novo’.” (SENNETT, 2010, p. 98).

A invasão do trabalho na vida dos professores entrevistados encontra respaldo nas análises realizadas por Alves (2013) sobre a nova morfologia social do trabalho flexível. Nas palavras do autor: “consideramos como o impacto crucial da nova morfologia do trabalho alienado aquilo que denominamos de ‘redução do tempo de vida a tempo de trabalho’, isto é, a invasão da vida pessoal pelos requerimentos da atividade produtiva do capital”. (ALVES,

2013, p. 179). Mesmo estando fisicamente em casa, não se desconecta do trabalho, a atenção e o tempo estão voltados para o trabalho, para as atividades que envolvem a docência.

A extensão do trabalho para outros tempos da vida traz consequências, como relata Brandon:

Mas eu entendo que vai chegando o tempo que vai ficando pesado. Vai ficando cansativo! Por quê? Porque basicamente ser professor você pode trabalhar em regime 20 horas, 24, 30, 40 horas, mas o professor não deixa de ser professor nem na sua casa. Porque vai ter sempre alguém mandando um e-mail vai ter sempre algum aluno perguntando, vai ter sempre alguém querendo saber alguma coisa. Então assim, não declaradamente, a tua carga horária, ela ultrapassa sim, sabe? (BRANDON, entrevista realizada em Março de 2018).

Dada a “natureza” do trabalho docente quanto à flexibilidade de tempo e local de trabalho, somada a falta de estrutura institucional, como analisado anteriormente, ao se acrescentar ao contexto de incompatibilidade entre tempo previsto e tempo realmente demandado para as atividades invisíveis e as multiplicidades de ementas, tem-se como consequência elementos que intensificam o trabalho, alongam as jornadas de trabalho e dificultam a delimitação entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho. Os reflexos do apagamento das fronteiras entre espaço de trabalho e não trabalho, resultam em movimentos que “vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as ‘tarefas’ são muitas”. (MANCEBO, 2011, p. 74-75), e a jornada de trabalho torna-se elástica, expande-se nos espaços não institucionais de trabalho, os escritórios domésticos, nas mesas adaptadas nos quartos, nos cantos das salas ou em qualquer local disponível da residência, o professor dá continuidade ao seu trabalho ao mesmo tempo em que a vida e o trabalho se misturam, pois estar trabalhando em casa também permite que se mesquem vida privada e trabalho. Todo esse emaranhado resulta em invisibilidade da extensão da jornada de trabalho que geralmente extrapola as horas prescritas nos contratos de trabalho.

A diferenciação do tempo de trabalho e de não trabalho torna-se cada vez mais difícil no sistema de acumulação flexível.

Eu não tenho mais final de semana. Eu não tenho mais noites. A minha vida pessoal ela está, realmente, sendo comprometida por conta disso. Porque a maior parte do tempo quando eu estou em casa eu estou me preparando para dar aula. Porque é um ritmo alucinante. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

O tempo de não trabalho, ou seja, os outros tempos da vida, quando utilizados para o trabalho acabam por trazer consequências para esses sujeitos, pois as relações sociofamiliares tendem a ser colocadas em segundo plano, quando se trata de disponibilidade de tempo para as vivências e experiências desses âmbitos. Mancebo (2011) esclarece que uma das mudanças ocorridas no trabalho docente está relacionada à “extensão temporal, de modo que o tempo no trabalho e o tempo fora do trabalho passam a se confundir como tempo de trabalho”. (MANCEBO, 2011, p. 74). Soma-se essa realidade vivenciada pela categoria, ao contexto dos temporários que tão logo no horizonte aproximam-se o término do contrato, esses docentes mergulham em novas empreitadas de estudos para os próximos testes seletivos.

As especificidades que configuram o trabalho dos docentes temporários tornam a intensificação de seus trabalhos invisíveis aos olhos da sociedade, uma vez que a maioria das suas atividades extrassala de aula (preparo das aulas, elaboração e correção dos sistemas avaliativos, relatórios, lançamentos de presença, notas etc.) são realizadas no âmbito doméstico, espaços privados nos quais não se tem o controle e a visibilidade das horas trabalhadas. Devido à falta de estrutura institucional e às vezes por escolha dos docentes, grande parte do trabalho é realizado em casa, assim tais docentes passam parte das suas jornadas de trabalho ausentes dos espaços físicos das universidades. No entanto isso não significa que não estão trabalhando. “A sala dos professores tem uma mesa só. Tem gente que prepara daí na sua casa. Aí ao invés de chegar às 8 horas, ele vai chegar às 10 horas. Isso não quer dizer que ele chegou às 10 horas e partiu dali trabalhar. Ele estava em casa preparando aula”. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018). As rotinas extensas de trabalho no âmbito doméstico passam despercebidas pela comunidade acadêmica, como argumenta Charlott: “eu falo para meus alunos, vir dar aula é o mais fácil! Chegar lá e falar e explicar o assunto é mais fácil. O difícil de fazer, como professor, é o que a gente leva de serviço para casa e que ninguém vê. Pouca gente dá valor porque não sabe”. (CHARLOTT, entrevista realizada em Abril de 2018). Mesmo não sendo valorizadas e mantendo-se quase que invisíveis, as atividades extrassala de aula dão sustentação ao trabalho acadêmico. Trabalho que por sua “natureza” é solitário, com alto grau de dispêndio de energia intelectual, permeado por uma lógica temporal que escapa ao controle de tempo marcado no relógio, como já analisado por nós anteriormente.

Então muitas vezes para o aluno, é engraçado porque ele vê aqueles dois tempos de 55 minutos que você está na frente dele, mas ele não entende o processo todo por trás, né? O quê que está nos bastidores. O quê que aqueles dois tempos em 55 minutos demandaram de horas, dia de trabalho, que [...] literalmente você está colocando de esforço. Fora aqueles dois tempos, que normalmente você tem de aula com cada turma, o quê que aquilo que tem por trás. Todo esse *background* que você adquiriu ao longo do tempo, ou até mesmo as modificações. (ADAM, entrevista realizada em Maio de 2018, grifo nosso).

A invisibilidade da intensificação do trabalho é marcadamente presente nos relatos de quase todos os entrevistados da pesquisa. Tais trabalhadores demonstram estar cientes de suas condições de trabalho e as denunciam, ao passo que dicotomicamente aceitam as regras do “jogo” quando se desdobram para dar conta das inúmeras atividades, quando utilizam seus outros tempos de vida para o trabalho docente ou mesmo quando se candidatam aos testes seletivos consecutivamente, pois o fantasma do desemprego está sempre presente. Isso posto, tem-se que, também é necessário considerar a agência desses trabalhadores, pois os espaços acadêmicos comportam também formas de negação ou aceitação, resistência ou legitimação dessa forma de trabalho e das regras que regulam a flexibilização contratual.

4.3 A PESQUISA E A EXTENSÃO COMO TRABALHO (IN)VOLUNTÁRIO PARA OS PROFESSORES TEMPORÁRIOS

A universidade pública se diferencia das demais instituições de ensino superior, principalmente pela integração do tripé ensino, pesquisa e extensão. Já foi salientado em outros momentos do presente estudo, que a condição contratual dos professores temporários os coloca a desenvolver quase que exclusivamente atividades de ensino, sendo suas cargas horárias preenchidas por diversas disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. A realidade delineada pelas vivências no campo pesquisado também evidencia dinâmicas que demonstram a heterogeneidade de situações e condições em que os trabalhadores se colocam ou são impelidos. Ao longo da realização das entrevistas, um dado importante emergiu, nos fazendo atentar para a condição em que a pesquisa e a extensão se faziam presentes na dinâmica de trabalhos dos temporários. Situação contraditória, uma vez que a maioria dos entrevistados relatou que suas cargas horárias eram compostas quase que exclusivamente por atividades de ensino. No entanto, no decorrer da pesquisa de campo, em relatos, vários professores afirmaram participarem de projetos de pesquisa e de extensão, sendo que alguns acumulavam a participação em mais de dois projetos.

No quadro a seguir podemos visualizar a situação de cada professor e quanto a sua participação ou não em projetos de pesquisa e/ou extensão.

Quadro 18 – Participação dos docentes temporários entrevistados em atividades de pesquisa e/ou extensão

Nomes	Participa de pesquisa e/ou extensão
Charlott	Extensão
Adam	Pesquisa
Scott	Pesquisa e extensão
Natascha	Não participa
Robert	Pesquisa e extensão
Anthony	Pesquisa e extensão
Henry	Não participa
Ryan	Pesquisa e extensão
Sean	Não participa
Jhon	Pesquisa e extensão
Madeleine	Pesquisa e extensão
Brandon	Extensão
Sophie	Pesquisa extensão

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

Dos 13 professores temporários entrevistados, dez declararam participar de projetos de pesquisa e/ou extensão, em outras palavras, apenas três dos participantes estavam atuando somente no ensino. Com o intuito de compreender a aparente contradição, mergulhando um pouco mais no fenômeno identificado, perguntamos aos participantes sobre a condição em que eles integravam tais projetos e se as suas participações eram institucionalizadas com destinação de carga horária para as atividades desenvolvidas na pesquisa e/ou extensão. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 19 – A condição da participação dos professores temporários nos projetos de pesquisa e/ou de extensão (Continua)

Nomes	Participa ou não de projeto pesquisa e/ou de extensão	Destinação de carga horária	Vinculação com Tide
Charlott	Participa de um projeto	Há destinação de carga horária	Está vinculada ao Regime de Trabalho Tide
Adam	Participa de um projeto	Não há destinação de carga horária	Não está vinculado ao Regime de Trabalho Tide
Scott	Participa de um projeto	Não há destinação de carga horária	Não está vinculado ao Regime de Trabalho Tide
Natascha	Não participa	Não participa	Não participa
Robert	Participa de três projetos	Não há destinação de carga horária	Não está vinculado ao Regime de Trabalho Tide
Anthony	Não informou	Não informou	Não informou
Henry	Não informou	Não informou	Não participa

Quadro 19 – A condição da participação dos professores temporários nos projetos de pesquisa e/ou de extensão (Conclusão)

Nomes	Participa ou não de projeto pesquisa e/ou de extensão	Destinação de carga horária	Vinculação com Tide
Ryan	Participa de três projetos	Não há destinação de carga horária	Não está vinculado ao Regime de Trabalho Tide
Sean	Não participa	Não participa	Não participa
Jhon	Participa de dois projetos	Não há destinação de carga horária	Não está vinculado ao Regime de Trabalho Tide
Madeleine	Participa de um projeto	Há destinação de carga horária	Está vinculada ao Regime de Trabalho Tide
Brandon	Participa de um projeto	Há destinação de carga horária	Está vinculado ao Regime de Trabalho Tide
Sophie	Participa de um projeto	Não há participa destinação de carga horária	Não está vinculada ao Regime de Trabalho Tide

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

As respostas dos docentes desfizeram a aparente contradição, pois muitos professores integravam ou integram os projetos de pesquisa e/ou de extensão por vias diferenciadas das trilhadas por aqueles que são efetivos ou que há destinação de carga horária e vinculação com o Tide.

Dos dez professores que informaram estarem inseridos em pesquisa e/ou extensão, apenas três possuem destinação de horas atividades para esses fins, sendo esses vinculados também ao Tide. Esses professores possuem contratos de trabalho celebrados e renovados anteriormente aos cortes dos Tides para os temporários, sendo que dois declararam serem os únicos em seus departamentos que, na condição de temporários, ainda recebiam o Tide e a destinação de carga horária para participarem dos projetos. Diferentemente dos estatutários, os quais geralmente ao serem vinculados a projetos de pesquisa são inseridos do regime de trabalho do Tide, para os temporários (antes dos cortes) havia o preceito de que o Tide fosse concedido somente quando esses estivessem participando de projetos de extensão, assim, mesmo estando vinculados a projetos de pesquisa, era necessário vincular-se também a projetos de extensão para poderem pleitear o regime de trabalho Tide.

Dos demais docentes que afirmaram atuarem na extensão e/ou pesquisa, seis estavam vinculados de forma “voluntária”, pois suas participações em tais atividades não eram registradas em seus mapas de atividades docentes, como relata Ryan:

Tenho um vínculo institucional, estou cadastrado no diretório da Capes, mas não entra na minha carga-horária. Se eu entrar lá, por exemplo, no meu mapa de disciplinas, porque eu [...] você entra lá no sistema da UEPG tem seu mapa. Isso não é considerado. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018).

Nesses termos, para esses seis docentes temporários, não havia destinação de carga horária para atuarem na pesquisa e/ou na extensão, confirmando o que declara o representante sindical da Adunicentro:

Na verdade, o professor colaborador hoje na universidade, ele é [...] apesar de todas as discussões, ele é contratado para dar aula. [...] tirando dele [...] não só a pesquisa e a extensão, não que ele não possa fazer, mas ele faz de forma voluntária, ou ele faz porque ele quer, ou ele vai buscar outras alternativas. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018).

Nessas condições, o trabalho desenvolvido na pesquisa e/ou na extensão configura-se como algo do campo da atuação “voluntária” que se realiza dado ao interesse do professor, ou seja trabalho não pago. Utilizamos o termo “voluntário” entre aspas pelo fato de que os participantes da pesquisa se mostraram desconfortáveis quando perguntados se poderia ser chamado de trabalho “voluntário”. Afirmaram que em certa medida era “voluntário” devido ao fato de ser um trabalho não remunerado, mas que assim como os demais professores, eram responsáveis pelas atividades, tinham o compromisso em dar sequência ao trabalho e que suas participações eram registradas nos projetos e relatórios. Porém, não há por parte da instituição, previsão de tempo ou incentivos financeiros para esse trabalho. Como podemos verificar na fala do professor Jhon, que afirma participar de Projeto de extensão e projeto de pesquisa:

Embora a universidade por conta do regime de trabalho, não reconhece o colaborador como alguém que está atuando no sistema de pesquisa. Então, eu participava [...] não posso dizer que informalmente porque em alguma medida o grupo de pesquisa tinha o meu nome registrado e tal né? Mas isso não tinha valor qualquer dentro da instituição. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

Em face do exposto e considerando que os professores temporários se encontram em situação de trabalho intensificado devido às suas condições de trabalho, como evidenciado anteriormente, intriga-nos compreender quais são os motivos que levam esses professores a assumirem mais trabalho, mesmo não sendo contabilizadas as horas de trabalho. Por que tais trabalhadores, mesmo diante de jornadas de trabalho intensas e extensas, ainda assim assumem atividades de pesquisa e/ou extensão?

As regras do campo acadêmico, nas quais suas interrelações, ser bem visto, legitimado e aprovado pelos pares, somadas à condição de trabalhadores instáveis, a

necessidade de tornar seus currículos Lattes interessantes; assim como o interesse por determinadas temáticas, levam os docentes temporários a aceitarem os “convites” para realizarem trabalhos que não são remunerados, que não estão previstos em seus mapas de atividades ou que não são contabilizados em suas horas de trabalho. Nesses termos, a participação em projetos de pesquisa, de extensão, organização de eventos, oficinas etc., configuram como uma busca pela aprovação de seus pares, como possibilidades de acumular experiência, de publicar – fator tão valorizado para a corrida incessante de preencher o Lattes – ao passo que também podem “abrir futuras portas”, visto que os docentes efetivos, responsáveis por tais projetos, podem figurar como componentes de futuras bancas, sejam dos testes seletivos, ou de concursos para o quadro próprio.

Nessas condições, os professores temporários são mais suscetíveis a aceitarem maiores demandas de trabalho, com menores possibilidades de negativas quanto aos “convites” de trabalhos extras, como relata Robert:

É para além da minha carga horária. Objetivamente é! Eu não sei se eu consigo chamar de trabalho voluntário, porque de alguma maneira ele está dentro do meu escopo de trabalho. [...] mas é um trabalho a mais. É um trabalho que pela minha carga horária e pelo meu regime de contratação na universidade eu não precisaria fazer. [...] mas é um trabalho que eu [...] como eu sou professor da [nome da disciplina] e tem um grupo que discute as metodologias e tem um projeto de extensão, ao qual eu acredito, eu aposto. Eu me sinto desconfortável de alguma maneira não colaborar. É claro que eu gostaria de ser reconhecido por esse trabalho que eu faço, né? (ROBERT, entrevista realizada em Abril de 2018).

O trabalho desenvolvido pelos temporários, nos projetos de pesquisa e/ou extensão, torna-se invisível oficialmente nos planos de atividade, não configuram como trabalho a ser contabilizado na composição de seus mapas de atividades. Não há por parte da instituição um reconhecimento formal desse trabalho. No entanto, em muitos casos são os temporários que dão o suporte necessário para o desenvolvimento dos projetos. Na realidade cotidiana, o trabalho está sendo realizado, mas sem que seja claramente identificado quem está à frente dele. Podemos afirmar, então que os docentes temporários são aliados de integraram os projetos de pesquisa e/ou extensão – tão importantes na carreira docente do ensino superior – e para os que participam, o fazem sem as condições objetivas, e como estratégias dos indivíduos na sua construção e autogestão da carreira, configurando como construção individual da carreira.

Ainda assim, os professores temporários continuam a realizar essas atividades, sendo, em alguns casos, impelidos a fazê-las. O Professor Robert revela sentir-se

desconfortável em não participar dadas as condições que vinculam a área que atua e a relação com o projeto, mesmo não havendo reconhecimento institucional e significando mais trabalho. Trata-se não só da gestão da carreira, mas também envolve certo compromisso ético com os objetos de pesquisa e de extensão.

A esse trabalho que não é oficialmente reconhecido, e que também não é um trabalho “voluntário” no sentido do termo apresentado pelo Dicionário Aurélio “que age espontaneamente”. (FERREIRA, 2004), denominamos de trabalho (in)voluntário, por não tratar-se de uma simples escolha, de uma opção entre participar ou não, não sendo uma ação espontânea, mas que envolvem fatores como aceitação, legitimação, aquisição de experiência profissional, oportunidade de publicações com vista as necessidades e perspectivas futuras quanto a carreira docente. Nesses termos ao aceitarem realizar tais trabalhos a mais, os docentes temporários interpretam como condições para futuros trabalhos, pois pode favorecer os futuros teste seletivos, fomentando as possibilidades de “empregabilidade”, já que eles passam por constantes seleções, sempre que seus contratos vencem ou não são renovados. Consequentemente, a condição contratual acaba os colocando em processos de autointensificação como apontado por Maia (2014), na medida em que aceitam participar (in)voluntariamente de atividades não previstas no regime de trabalho. Se autointensificam devido aos interesses e perspectivas futuras que alimentam quanto à carreira docente. Nesses termos, acreditamos que a autointensificação para os docentes temporários escapa ao processo de escolhas voluntárias, pois são impelidos a assumirem mais trabalho na busca pela gestão das suas carreiras e da empregabilidade. Assim, o trabalho voluntário, constitui uma dimensão do trabalho precário nas universidades, como analisa Souza (2018).

As reflexões arroladas na presente pesquisa, acerca dos reflexos que a flexibilização contratual produz nas condições de trabalho desses professores temporários, demonstram as situações como: reduzidos direitos, desvantagem salarial, condições de trabalho diferenciadas, assimetrias nas relações no ambiente de trabalho, insegurança, intensificação coletiva e individual do trabalho, frágil poder de escolha e negociação quanto à composição da carga horária. Todos esses fatores resultam em precariedade. Fatores que evidenciam o quão essa categoria encontra-se afetada negativamente pela flexibilização contratual dentro do setor público.

Quadro 20 – Síntese das diferenças das condições e relações de trabalho entre docentes estatutários e temporários atuantes nas universidades estaduais do Paraná

Docente estatutário	Docente temporário
Admissão via concurso público com pagamento de inscrição, avaliação por banca com prova escrita, didática e de títulos;	Admissão via teste seletivo com pagamento de inscrição, avaliação por banca com prova escrita, didática e de títulos;
Vínculo estável;	Vínculo instável;
Direitos e benefícios previstos aos servidores públicos estaduais;	Direitos reduzidos, nem celetista nem estatutário (sem estabilidade, sem FGTS e seguro desemprego);
Todos os direitos e benefícios previstos na Carreira Docente;	Não integra a Carreira Docente;
Ascensão na carreira;	Permanece estagnado no primeiro nível;
Progressão salarial;	Não há;
Atividades em ensino, pesquisa e extensão são institucionalizadas;	Atividades de ensino da graduação e a extensão e pesquisa são de forma “(in)voluntária”;
Poder de negociação quanto à composição das atividades acadêmicas;	Assimetrias nas relações no ambiente de trabalho, sem poder de escolha;
Intensificação coletiva e individual do trabalho motivada por escolhas profissionais.	Intensificação coletiva e individual do trabalho motivada pela condição do vínculo de trabalho.

Fonte: a autora, com base na pesquisa documental e na pesquisa de campo.

Com base nos dados empíricos aqui apresentados e analisados, é possível concluirmos que a flexibilização contratual retira direitos, fragmenta a categoria, implanta a instabilidade, fomentando processos de precarização e precariedade do trabalho em segmentos do setor público, no caso, nas universidades estaduais do Paraná. A precarização do trabalho seria entendida como:

[...] o desmonte de formas reguladas de exploração da força de trabalho como mercadoria. A vigência do novo capitalismo flexível, com o surgimento de novas modalidades de contratação salarial, desregulação da jornada de trabalho e instalação de novos modelos da remuneração flexível, seriam considerados formas de precarização da força de trabalho. (ALVES, 2013, p. 85).

Da argumentação arrolada, também atentamos para o alerta de Leite (2008) sobre a complexidade que o termo precarização abarca, e que é necessário um rigor científico em sua utilização, pois:

Como o próprio termo indica, precarização significa a deterioração das condições de trabalho. Nesse sentido, ele só poderia ser utilizado de forma relacional, ou seja, comparando-se uma situação a outra: há precarização quando um determinado tipo de trabalho se deteriora seja no que se refere aos rendimentos auferidos, seja no que respeita aos direitos trabalhistas que eles implicam, seja ainda em relação à estabilidade, ou às características do vínculo empregatício. (LEITE, 2008, p. 9).

Entende-se por precarização, portanto, o trabalho precário, instável e inseguro em oposição ao estável, seguro e certo. As mudanças no quadro institucional, criando regras para a contratação de docentes temporários e o aumento dessas contratações representa uma forma de precarizar uma modalidade de emprego, que tradicionalmente era regido pelo regime estatutário, o qual garantia estabilidade e possibilidades objetivas de construção de carreira dentro das universidades. Para além dessa constatação, outros elementos empíricos da presente pesquisa evidenciam que está em curso um processo de aprofundamento da precarização do trabalho dos docentes temporários, sendo possível citar os seguintes fatos: antes da aprovação da Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005) – a qual regulamenta a contratação dos trabalhadores temporários no âmbito do estado do Paraná – os docentes tinham seus contratos regidos pela CLT, possuindo assim o direito ao FGTS e, conseqüentemente, ao Seguro Desemprego; com a aprovação da referida legislação, os docentes temporários não mais têm direito ao FGTS, indicando uma perda de um direito trabalhista; outro aspecto diz respeito a atuação na extensão com acesso ao Tide, pois como já salientado anteriormente, até meados de 2016 era possível vincular os docentes temporários a projetos de extensão e assim eles receberiam o Tide, auferindo os benefícios pecuniários advindos de tal regime de trabalho. Aqui também se tem uma degradação da condição de trabalho, tanto nos aspectos financeiros como da atividade da docência no ensino superior nas universidades em que o princípio do tripé – ensino pesquisa e extensão – é desvirtuado para os referidos professores; a flexibilização da jornada de trabalho – quando se limita a contratação com a carga horária máxima de 20 horas para cada contrato celebrado, ao passo em que se admite a celebração de mais de um contrato para o mesmo docente – também é um fator que escancara o processo de precarização do trabalho dos docentes temporários. Tais aspectos indicam claramente o aprofundamento do processo de precarização vivenciada pelos docentes temporários das universidades estaduais do Paraná.

Diante da argumentação desenvolvida e entendendo que flexibilização e precarização são processos distintos, é possível depreender que emprego flexível significa, quase sempre, emprego precário, uma vez que conforme argumentam Krein e Castro (2015), as formas flexíveis de contratação possibilitam a rotatividade e aumentado da instabilidade para os trabalhadores. As formas de contratações flexíveis ocasionam precariedade em termos de remuneração, tempo de permanência no trabalho, bem como em relação à jornada de trabalho.

As reflexões tecidas no presente capítulo, evidenciaram as condições de trabalho em que os docentes temporários estão submetidos, demonstrando processos como intensificação

coletiva e individual e sua consequente invisibilidade, aprofundada pela participação em projetos de pesquisa e/ou extensão de forma “(in)voluntária”.

Quadro 21 – Síntese dos elementos de intensificação do trabalho encontrados no campo

Elementos que implicam em intensificação	A condição do professor temporário
Intensidade	<ul style="list-style-type: none"> – Jornadas de trabalho intensas, sem delimitações formais de tempo e espaço de trabalho; – Transbordamento do trabalho para espaços privados e tempos de não trabalho.
Acúmulo de atividade de ensino	<ul style="list-style-type: none"> – Multiplicidade de ementas; – Maior tempo em sala de aula; – Maior número de turmas e de alunos para atender; – Aumento do volume de aulas a serem preparadas; – Aumento do volume de sistemas avaliativos, correções de provas e trabalho; – Preenchimento de sistemas de notas e presenças; – Atividade de extensão e pesquisa; – Organização de eventos; – Reuniões departamentais.
Polivalência	Multiplicidades e rotatividade das ementas que ministram, implicando em maior dispendido de tempo e energia intelectual para preparar e ministrar as aulas.
Ritmo e velocidade	Maior volume de trabalho a ser desenvolvido no mesmo período e em alguns casos, em regimes de trabalho flexibilizados.

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo, a partir das dimensões teorizadas por Dal Rosso (2008)

A organização do trabalho docente se dá em contextos e espaços de trabalho conflitantes compreendendo elementos como satisfação e desmotivação, autonomia e controle, intensificação coletiva e individual. No caso dos temporários, a assimetria nas escolhas quanto à organização das atividades a serem desenvolvidas expôs como as relações de poder e coerção são fortemente marcadas no campo acadêmico e ao mesmo tempo são veladas, ou seja, não declaradas. Aos docentes temporários, é retirada a possibilidade de participarem efetivamente da construção da proposta pedagógica das disciplinas que ministram. Isso ocorre por duas questões, uma pelo caráter hierárquico que as relações assumem com assimetrias, outra pelo caráter oficial de temporalidade e rotatividade de seu vínculo de trabalho, uma vez que o processo de construção pedagógico exige trabalho de longo prazo.

No próximo capítulo, as questões que conduzem as reflexões giram em torno das percepções dos docentes sobre a condição de trabalhadores temporários e as estratégias acionadas para lidar com a instabilidade e a insegurança que são características do contrato flexível ao qual estão submetidos.

CAPÍTULO 5 - A FLUIDEZ DO VÍNCULO DE TRABALHO E A INCERTEZA DO FUTURO E OS REFLEXOS NA AÇÃO SINDICAL

As configurações que o capitalismo flexível impregna nas relações socioeconômicas desde os anos 1970 no cenário global, no qual há expressivo avanço científico e tecnológico, com a prevalência do capital financeiro sobre o produtivo, a incerteza passa a figurar como parte integrante das relações em suas diferentes esferas sociais, econômicas e ambientais. A processualidade da acumulação flexível, evidenciada por Harvey, mobiliza “todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica”. (HARVEY, 2014, p. 148). A característica estável do regime fordista “cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais”. (HARVEY, 2014, p. 148,). Essa “cultura” do efêmero, do fluído⁹³, afeta as diversas dimensões da vida em sociedade. Assim como ocorreu um processo de implosão do padrão estável do regime fordista no trânsito para o regime de acumulação flexível, algo parecido ocorre também com a estabilidade própria da carreira docente no setor público, que acaba sendo deslocada e transfigurada para a esfera da transitoriedade. São readaptações que vão ocorrendo sutilmente e que muitas vezes passam despercebidas, se não observadas pela lente da ciência social. No entanto, vão dando sustentação para mudanças mais estruturais, em que a lógica da fluidez expressa pela instabilidade nas relações de trabalho adentra cada vez mais a setores que antes eram pautados pela estabilidade na relação de trabalho (e que no caso do Brasil, se consubstancia com a Constituição de 1988). A situação dos docentes temporários nas universidades estaduais do Paraná é exemplificadora: inicia com um contingente relativamente pequeno de professores nessa condição e, ao longo dos anos, cresce em volume, ao mesmo tempo em que ocorrem perdas sucessivas das condições de trabalho, como já discutimos ao longo desta pesquisa.

Nesses termos, no âmbito do trabalho, em um contexto em que o desemprego assume dimensões estruturais, “ninguém pode se sentir verdadeiramente seguro. Ninguém pode razoavelmente supor que está garantido contra a nova rodada de ‘redução de tamanho’,

⁹³ Harvey (2014) em sua crítica do que muitos chamaram de pós-modernidade, reafirmou a modernidade, identificando que muitos dos elementos ditos características do pós-moderno, na verdade foram inaugurados com a modernidade. As características como fragmentação, efemeridade, fluidez etc. são observadas por Marx em sua análise do sistema capitalista no qual “tudo que é sólido se desmancha no ar”. (BRIDI, 2005).

‘agilização’ e ‘racionalização’, contra mudanças erráticas”, como analisa Bauman (2001, p. 202). Isso, contudo, não é algo inevitável, uma obra do acaso, mas são resultados das decisões políticas e econômicas tomadas pelos agentes envolvidos nesses setores.

A flexibilidade traz embutida em seu bojo a insegurança e a incerteza no e do trabalho, como reflete Bauman: a “‘flexibilidade’ é a palavra do dia. Ela anuncia empregos sem segurança, compromissos ou direitos, que oferecem apenas contratos a prazo fixo ou renováveis, demissão sem aviso prévio e nenhum direito a compensação”. (BAUMAN, 2001, p. 202). Se antes, a insegurança e a incerteza afetavam mais expressivamente aqueles trabalhadores com menor grau de formação e qualificação profissional, atualmente atingem também profissionais considerados bem qualificados (BRIDI, 2014) – como é o caso dos docentes temporários no ensino superior – fazendo-se presente no cotidiano laboral de um contingente cada vez maior de trabalhadores ao redor do mundo.

A disseminação da flexibilidade, como regra do jogo, altera a organização das narrativas laborais, em que projetos em longo prazo são substituídos por contratos em curto prazo, como anunciou Sennett (2010). A dinâmica assumida no âmbito do trabalho, sobre a lógica da flexibilidade, escorre para outros setores da vida. De forma geral, a ampla maioria dos trabalhadores vivencia em algum grau, momentos de insegurança e instabilidade no contexto do trabalho. Ocorre que para aqueles que são contratados temporariamente com prazo determinado, essas duas dimensões são marcadamente mais presentes no cotidiano de trabalho. Assim, a vida dos professores temporários é impregnada de incertezas e inseguranças ao longo dos inúmeros e sucessivos inícios e fins de contratos, os quais já nascem com data certa para morrer. Com poucas certezas, o tempo de validade do contrato é uma delas. Assim, tais trabalhadores, situam como trabalhadores instáveis, bem como devido a seu vínculo de trabalho, não podem se fixar por muito tempo nos espaços de trabalho, nem se apegarem a coisas e pessoas, pois a cada novo contrato as possibilidades de também serem novos os seus colegas e locais de trabalho são imensas. A esses trabalhadores se exige que sejam adaptáveis, fluídos assim como a condição do líquido.

Bauman (2001), ao analisar as particularidades da atual modernidade e tendo como referência as características que definem a fluidez e a liquidez, utiliza esses dois conceitos – fluído e líquido – como metáforas, na busca de captar a natureza da fase em que vivemos. Segundo Bauman, os “fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘vazam’, ‘borrifam’, ‘pingam’; são filtrados, destilados”. Sendo aditáveis, a “extraordinária mobilidade dos fluídos é o que os associa a ideia de ‘leveza’.” (BAUMAN, 2001, p. 8). No entendimento do autor, vivenciamos uma época em que as características

vinculadas à fluidez e ao líquido são também demandadas nas relações da sociedade contemporânea. Nesses termos, recorreremos aos conceitos de fluidez e liquidez elaborados por Bauman (2001) para colaborar na análise da situação de incerteza e insegurança vivenciada pelos docentes temporários atuantes nas universidades estaduais do Paraná.

A dimensão da incerteza e insegurança⁹⁴ emergiu com intensidade no campo de pesquisa, sendo pautada por todos os nossos entrevistados, convergindo para o entendimento de que a principal engrenagem que as alimenta está relacionada à condição contratual a que esses trabalhadores são submetidos. Como já analisado anteriormente, está previsto legalmente que, trabalhadores vinculados ao setor público sejam servidores concursados, regidos por estatuto próprio, acessando a estabilidade. Contudo, observamos movimentos de crescimento de variadas formas de contratação flexível no interior do Estado brasileiro, principalmente a partir da década de 1990, expandindo o contingente de instáveis também no setor público. Refletir sobre as incertezas e inseguranças identificadas no campo de pesquisa, corrobora no campo micro, para dar visibilidade às implicações que essa modalidade de contratação traz para esses trabalhadores e seus dependentes e, no campo macro, fomenta a argumentação da nossa tese inicial sobre o processo de desestabilização dos estáveis – nos termos de Castel (1998) – nas estaduais do Paraná.

No presente capítulo tecemos reflexões sobre a incerteza e instabilidade no trabalho, a partir da percepção dos docentes em relação à condição de trabalhadores temporários. Identificamos que tais trabalhadores acionam estratégias, no âmbito pessoal, para lidar com a situação de instabilidade e insegurança quanto à renda. As dimensões de instabilidade e insegurança, além de implicações na garantia de renda advinda do trabalho, também afeta a participação sindical dos professores temporários, fragmentando e fragilizando a categoria, como veremos no presente capítulo.

⁹⁴ Diga-se, analisada e concebida pelos diversos autores que referenciamos nesta tese, a partir de diferentes bases teóricas, apenas para citar alguns, marxista (Harvey), weberiana (Sennet, Boltanski e Chiapello) e durkheimiana (Castel), chegam a um mesmo denominador comum, de que as transformações no mundo do trabalho levaram a fragilização dos trabalhadores (desmonte dos vínculos de proteção, maior insegurança etc.) (Aula proferida por Bridi, 2017).

5.1 INSEGURANÇA DE RENDA E INCERTEZA DO FUTURO: O LIMBO DA INSTABILIDADE

Como já amplamente analisado, a conjugação do contexto socioeconômico, desde a década de 1970, de opções políticas de caráter neoliberal resultam no enxugamento do Estado. A redução da ação do Estado ocorre principalmente na implementação e execução de políticas públicas, ocasionando a desidratação da legislação de proteção social, somada à redução de postos de trabalho e ampliação do desemprego, fenômenos esses que atuam como força motriz a impelir os trabalhadores a se submeterem a condições de trabalhos e empregos precários. O desemprego configura-se como uma sombra aterrorizar aqueles que dependem da venda da sua força de trabalho para sobreviver, nivela-se às condições de trabalho com patamares mais baixos, como analisaram inúmeros estudiosos do campo do trabalho. A insegurança, alimentada pelo medo do desemprego, cria as bases de sustentação e legitimação de condições precárias de trabalho, corroborando com condutas de submissão e obediências. Essa é uma realidade de proporções globais, mas que nasce e se reproduz nos contextos nacionais, regionais e locais, como na dinâmica que envolve o trabalho dos docentes temporários. E em certa medida, explica em aspectos mais gerais, o fato de profissionais altamente qualificados no nível de pós-graduação se submeterem a disputar e ocupar postos de trabalho que, por sua condição flexível e temporária, já de partida reúnem aspectos de precariedade.

No contexto do Paraná, mesmo com flutuações verifica-se que a partir da década de 1990 há um achatamento dos postos de trabalho no setor público na modalidade estatutário, e a ampliação das contratações temporárias pelo Estado, como demonstramos na tabela 7. No que tange a docência, a necessidade de vender sua força de trabalho para sobreviver, professores de diversas áreas do conhecimento candidatam-se as vagas de trabalho temporário que são ofertadas pelo Estado, seja para atuarem na rede estadual de ensino básico, seja no ensino superior. Ao serem contratados como temporários, possuem vínculos de trabalho com o setor público, compartilham espaços e seguem regras, obrigações e responsabilidades geridas pela lógica do trabalho estável, ao passo que como provisórios são subordinados ao nexo da instabilidade e da incerteza.

Acionamos a categoria incerteza do trabalho no intuito de evidenciar a condição de transitoriedade e imprevisibilidade quanto à continuidade da relação de trabalho, advinda da insegurança e instabilidade do próprio emprego, da iminência constante do risco do desemprego, o que representa ter que lidar com uma série de problemas que o desemprego

provoca, por exemplo, o possível empobrecimento e exclusão social de si e de seus dependentes. Já a categoria insegurança de rendimento, compreendida aqui como a fragilização e precarização da esfera econômica desses trabalhadores, sendo acionada para designar a impermanência da relação de trabalho, a ambiguidade quanto a resultados ou previsão negativa de resultados, a falta de garantias e segurança que o trabalho temporário provoca, gerando medo quanto à própria manutenção da reprodução social. A insegurança de renda tem reflexos deletérios e multifacetados, pois implica em limitações de acesso a direitos básicos relacionados à dignidade humana, insegurança de renda que resulta, também, em desproteção social.

Assim, a insegurança de renda e a incerteza do futuro no trabalho são aspectos fortemente presentes na vida laborativa dos docentes temporários. Dicotomicamente, são trabalhadores que pertencem a uma categoria com níveis elevados de qualificação e, no entanto, fazem parte de um contingente de trabalhadores que possuem relações de trabalho vulneráveis e fragilizadas, sendo o desemprego uma sombra constante e iminente, como verbalizado pelos professores por nós entrevistados, como podemos verificar no relato da professora Sophie:

É tentar não me desesperar emocionalmente. É tentar pensar que: ‘não, alguma outra possibilidade eu vou conseguir’. Porque não adianta, a questão do trabalho é central em nossa vida para a gente que vive do trabalho⁹⁵. Poxa, e é uma questão moral muito forte. Agora eu estou vivendo muito isso. Assim, as pessoas me perguntam aonde eu estou trabalhando, E eu respondo, quando eu tenho que responder: ‘não estou trabalhando em lugar nenhum’, [...] estou desempregada, desempregadíssima. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

O trabalho aparece aqui como central para organização da vida desses professores, não podendo ser pensado de forma micro, descolada das esferas econômicas, políticas, sociais, globais e do local, pois tais esferas se interrelacionam, influenciam-se, tornando-se complexas e híbridas. Assim, ao refletir sobre o trabalho e suas inúmeras implicações, faz-se

⁹⁵ Na presente pesquisa, assim como Antunes (2006), Frigotto (2000) e Harvey (2014) defendemos que a centralidade do trabalho é uma categoria fundante do ser humano. Partilhamos da compreensão de que o trabalho ainda atua como uma força estruturadora da sociedade capitalista. Entendemos que o acesso, as relações, a gestão e as condições de trabalho ainda recebem especial atenção na organização da vida daqueles que vivem essencialmente da venda da sua força de trabalho. Portanto, o trabalho ainda é categoria fundamental para analisar a sociedade, colaborando para pensar as relações e condições de trabalho decorrentes da contratação flexível de docentes no ambiente universitário. Demarcamos, portanto, que a abordagem sociológica da pesquisa, tem como pressuposto o entendimento de que a categoria trabalho, ainda é central para compreender a tessitura engendrada na sociedade contemporânea.

necessário ter como pano de fundo um conjunto de fenômenos que, direta ou indiretamente, interferem nas configurações do trabalho na atual organização societária. O trabalho temporário e medo do desemprego para esses docentes sinalizam para movimentos distintos dos, até então, comuns nas análises sobre o mercado de trabalho brasileiro. Por um lado, esses professores se distinguem da maioria dos trabalhadores temporários, que em geral, possuem menor qualificação profissional; de outro lado, por estarem vinculados a um setor que, geralmente, seria composto por trabalhadores concursados e estáveis. Isso nos leva a compactuar com as reflexões tecidas por Bourdieu sobre a precariedade no trabalho, de que a insegurança “objetiva funda uma insegurança subjetiva generalizada, que afeta hoje, no cerne de uma economia altamente desenvolvida, o conjunto dos trabalhadores [...]”. (BOURDIEU, 1998, p. 72).

Devido à instabilidade que a natureza do trabalho temporário possui, a segurança de renda a médio e longo prazo, inexistente no cotidiano laboral daqueles que não possuem outra fonte de renda que não a venda de sua força de trabalho. No fluxo que retroalimenta o trabalho temporário, não há espaço para planos que demandem tempo em longo prazo, que necessitem de constância e sequência. A lógica que rege o trabalho e se espalha para as demais dimensões da vida na sociedade de capitalismo flexível é de que “não há longo prazo” e esse princípio corrói as estruturas que alicerçam a confiança e a lealdade, com análise Sannet (2010).

O tempo que organiza a dinâmica de vida é o tempo presente, como podemos identificar na fala do professor Brandon: “é você viver o tempo presente, principalmente financeiramente, como uma montanha russa e tentar trabalhar com isso. É muito complicado”. (BRANDON, entrevista realizada em Março de 2018). A condição de provisoriedade do vínculo de trabalho, com data determinada para acabar, impede que esses professores realizem planos e projetos em longo prazo, uma vez que ter ou não um emprego, está intrinsicamente ligado com o planejamento de vida desses trabalhadores: “a gente planeja nossa vida de acordo com o nosso emprego” (NATASCHA, entrevista realizada em Maio de 2018), e nessas circunstâncias não há sustentação objetiva para a previsibilidade necessária ao planejamento e posterior realização em longo prazo. Assim, também analisa Bauman quando salienta que “em uma vida guiada pelo prefixo da flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo”. (BAUMAN, 2001, p. 173). Algo que pode ser ilustrado neste registro:

Você nunca pode fazer planos para o futuro, porque na melhor das hipóteses, a cada 2 anos você precisa se submeter a um estresse de um novo teste seletivo e você não tem certeza de que você vai voltar para a universidade. Como aconteceu agora! Eu estava tão cansada, tão estressada, uma exigência tão grande. Eu não consegui! Ou seja, você sempre está caminhando sobre ovos. É uma insegurança total. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

A ausência de segurança na relação de trabalho vulnerabiliza a organização social e econômica desses trabalhadores, pois as possibilidades de se planejar financeiramente são residuais, sendo a instabilidade e insegurança financeira uma face cruel na modalidade de trabalho temporário. Bauman (2001) analisa que a vulnerabilidade e a precariedade coabitam espaços por vezes distintos, proporcionando experiências de vidas diferentes, mas que se inter-relacionam e estão em constante comunicação. A falta de garantias, a incerteza e a insegurança, são aspectos fortemente presentes no cotidiano laboral, estendendo-se também para a vida privada dos docentes temporários. Essas características, não são exclusivas dessa categoria. No entanto, é por meio dela que observamos a expansão da vulnerabilidade e da precariedade nas condições e relações de trabalho em setores que, até algumas décadas atrás, compunham um segmento de trabalhadores com maior grau de segurança e estabilidade no trabalho no contexto brasileiro. Nauroski (2014) ao analisar as condições de trabalho objetivas e subjetivas dos professores temporários atuantes no ensino médio público no Paraná, demonstra que:

A instabilidade, o medo e a insegurança que derivam de seu frágil vínculo de trabalho e a rotatividade que acompanha sua vida, dificultam a regularidade de relacionamentos no ambiente laboral, a formação de vínculos emocionais mais duradouros e significativos. A formação de uma rede de proteção emocional fica obstaculizada. Instável é o trabalho, instável é a vida, incerto é o futuro. Um docente forçado a trabalhar num meio social por vezes hostil, fragmentador, é difícil permanecer alheio ao seu entorno, livre das influências e interferências do contexto no qual está inserido, sujeito às pressões dos grupos a que pertence e/ou transita e ainda, ficar imune às exigências e expectativas colocadas pela escola. (NAUROSKI, 2014, p. 72-73)

A insegurança de renda e incerteza quanto ao trabalho no futuro é vivenciada por um grande contingente de docentes no estado do Paraná. Segundo a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, em setembro de 2019 havia 21.211 mil professores com vínculo

temporário⁹⁶. São um contingente expressivo de professores que o Estado, ao não realizar concurso público, nega as possibilidades de construção de carreira e de acesso ao trabalho seguro. A atuação docente no ensino superior apresenta especificidades distintas das vivenciadas no ensino básico. No entanto, o nexo causal que os aproxima está nas regras que orientam a modalidade contratual a qual estão submetidos, sendo a flexibilidade, a instabilidade e a insegurança o mote em ambos os casos. Nesse contexto, o trabalho é contaminado pelo medo, que nas palavras de Dejours (2007, p. 141) trata-se “de uma vivência subjetiva e um sofrimento psicológico”. Esse sofrimento provocado pelo medo pode às vezes tornar o trabalho inviável, mas para “poder continuar trabalhando apesar do medo, é preciso formular estratégias defensivas contra o sofrimento que ele impõe subjetivamente”, e no caso em tela, são acionadas estratégias individuais, como veremos mais adiante.

A insegurança de renda e a incerteza de um trabalho têm implicações práticas na manutenção da vida no cotidiano da sociedade capitalista, a qual estabelece uma série de demandas, que sem recursos financeiros não é possível garantir as condições mínimas de existência, como relata Charlott (entrevista realizada em Abril de 2018): “É difícil. É muito difícil, porque a gente tem conta para pagar, tem boleto, que independentemente de você estar trabalhando ou não, todos os meses chegam”.

A certeza de que o vínculo de trabalho é transitório e com data preestabelecida para finalizar, fomenta as incertezas quanto ao futuro no âmbito do trabalho e da renda. Bauman analisa que quanto “menor é a firmeza no presente, tanto menos o ‘futuro’ pode ser integrado no projeto. Lapsos de tempo rotulados de ‘futuro’ encurtam e a duração da vida como um todo é fatiada em episódios considerados ‘um de cada vez’.” (BAUMAN, 2001, p. 173). Episódios, no caso dos docentes temporários, são demarcados a cada celebração de um novo contrato e seu posterior vencimento, conformando as discontinuidades nas narrativas laborais. Identificamos no campo pesquisado, por meio de observações, conversas e relatos dos docentes temporários, que a insegurança e a incerteza provocadas pela ralação de trabalho geram sentimentos de angústia quanto à sobrevivência futura:

⁹⁶ Dados disponíveis em:

http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralcargos.jsp?mes=09&ano=2019&Vinc=REPR%20-%20REG.ESP.-%20PROF.

E assim, o que mais me questiona nesse processo é que a gente não sabe o dia de amanhã né? O meu teste vai até 31 de junho. Então é aquela angústia, aquela agonia. O que vai ser do outro semestre? Eu preciso trabalhar! Então eu acho que isso é o que mais me questiona e que aparece até como uma dificuldade, porque nos angustia como trabalhador. Como que eu vou ganhar minha vida no próximo semestre? (ANTHONY, entrevista, 2018).

Mesmo se tratando de um trabalho formalizado, a condição oscilante e instável do vínculo de trabalho gera dúvidas e inseguranças quanto à manutenção da renda para a sobrevivência, para a reprodução social. Somadas às desigualdades de acesso aos direitos e garantias e reduzida proteção jurídica, as situações vivenciadas e relatadas pelos docentes temporários evidenciam a vulnerabilidade do e no trabalho. Araújo analisa que “a vulnerabilidade do ser trabalhador se expressa em todas as situações de precarização do trabalho que evocam sentimentos humanos compartilhados de desproteção, empobrecimento, ausência de garantias”. (ARAÚJO, 2013, p. 579). Para os docentes temporários, os aspectos de vulnerabilidade são resultantes do não acesso aos direitos previstos para a categoria, como segurança e estabilidade na relação laboral, sendo recorrente a “descontinuidade da relação de trabalho e imprevisibilidade dos rendimentos”. (ARAÚJO, 2013, p. 580). A possibilidade de ficar sem trabalho no próximo mês, semestre ou ano que se aproxima, assombra e gera uma atmosfera de insegurança e instabilidade.

Nesse sentido, as análises de Bauman evidenciam que:

A precariedade é a marca da condição preliminar de todo o resto: a sobrevivência, e particularmente o tipo mais comum de sobrevivência, a que é reivindicada em termos de trabalho e emprego. Essa sobrevivência já se tornou excessivamente frágil, mas se torna mais e mais frágil e menos confiável a cada ano que passa. (BAUMAN, 2001, p. 202-203).

No campo em estudo, como vimos, o Estado adota novos critérios que corroboram para a sensação de insegurança e incerteza. Vejamos o relato de Sophie:

Das dificuldades em ser temporária, eu acho que essa instabilidade de todo final de ano, você não saber se o ano que vem vai ter trabalho, ou quantas horas vai ter. Se vão renovar ou não o seu contrato. Eu peguei o último ano que eu estava ali, antes os contratos eram renovados automaticamente. Tinha a demanda do departamento, a universidade renovava o contrato. Agora não, agora o governo do Estado precisa autorizar e ele tem atrasado com o início das aulas. Este ano, por exemplo, os professores foram contratados em abril. Ou seja, o contrato terminou em dezembro e eles ficaram até abril sem saber se iam poder trabalhar ou não. Então, isso nos atinge em todos os níveis, que é: você não sabe se vai ter salário! Então você não sabe se procura outro emprego. É péssimo isso. Chegou o final de ano e eu não tinha emprego. Eu não sabia o que fazer! (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

Ante a demanda dos departamentos, os contratos eram renovados pelas próprias universidades até completarem 2 anos. De 2016 em diante, as renovações passaram a depender da autorização do governo estadual, evidenciando menor autonomia das universidades estaduais. Nessa conjuntura, não basta haver déficits de professores. É necessária a autorização da CPS⁹⁷ do Governo do Paraná. Foram diversos os relatos que evidenciaram tal mudança no procedimento de renovação dos contratos. Criou-se um hiato entre o término e o início do novo período do contrato. Comumente, os contratos são encerrados ao final dos semestres, ou seja, no íterim entre os períodos, entre o final e início dos semestres os professores temporários ficam sem trabalho e consequentemente sem renda. Em geral, um grande contingente de contratos é encerrado na primeira quinzena de dezembro e são renovados somente no início do próximo semestre, o qual frequentemente inicia nos meses de fevereiro ou março. Nessa dinâmica, os contratos são celebrados com validade para o semestre, como é possível identificar no relato a seguir:

A gente precisa lembrar que o professor temporário, ele tem uma situação de instabilidade. Pode ser que o contrato dele não seja renovado. A gente tem uma situação hoje na universidade, que esses contratos são às vezes prorrogados de 6 em 6 meses. Então é para um semestre, né? Então é uma situação difícil. (Representante sindical da Sesduem, entrevista realizada em Junho de 2018).

O resultado é que, dos 12 meses do ano, os professores temporários podem ficar sem salários, em média, de 2 a 4 meses, pois se a prática atual é a celebração ou renovação de contratos vigentes no período semestral, eliminam-se os meses de férias escolares. Soma-se a isso, a estratégia de atrasar o processo de autorização, como observamos no campo do ano de 2018, em que os professores foram contratados na segunda quinzena de abril, já com o semestre iniciado há quase 3 meses. Na percepção do representante sindical da Adunicentro, esses são movimentos estratégicos na busca de economizar com a folha de pagamento: “São pequenas nuances, mas que dá uma economia. Antes era um dia que perdia, agora já tem relatos de pessoas que perderam 20, 30, 40 dias de salário porque o contrato não foi publicado”. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018).

⁹⁷ A Comissão de Política Salarial (CPS) foi criada por meio do Decreto n. 31/2015, tendo competência para: “I — o estabelecimento das diretrizes a serem observadas no âmbito da Administração Direta, das Autarquias, das Fundações instituídas ou mantidas pelo Estado, dos Serviços Sociais Autônomos e das Sociedades de Economia Mista, em assuntos de política salarial; [...] II — a aprovação dos termos finais das negociações a serem realizadas [...] III — a autorização da inserção, nos estatutos, regulamentos e regimentos internos das Autarquias, Fundações e Sociedades de Economia Mista, de disposições normativas que criem benefícios ou vantagens trabalhistas”. (PARANÁ, 2015).

Essa prática tem gerado, para os docentes temporários, a ausência de salários em alguns meses do ano, fomentando a insegurança de renda. Conjuntamente geram acúmulo de trabalho, uma vez que ao assumir disciplinas que estavam sem professor desde o início do semestre, é necessário repor as aulas e atividades atrasadas. É usual, segundo observações no campo e relatos dos entrevistados, o professor repor as aulas e atividades atrasadas, sem que para isso seja reservado carga horária ou lhe seja pago adicional por tal trabalho. Ou seja, a esse professor, é negada a participação e a elaboração das atividades de planejamento pedagógico do ano letivo, sendo contratados com o semestre em andamento e exigindo desse docente a reposição do trabalho, de horas a mais de atividades que não foram cumpridas devido ao atraso nas contratações. Os entrevistados declararam que não recebem por esse trabalho extra, sendo de praxe dentro das estaduais do Paraná que o docente temporário realize as reposições sem que sejam pagas horas extras, isso significa mais trabalho e menos rendimento para os docentes. Essas horas a mais de labor geram trabalho não pago, mesmo pertencendo a esfera do ofício que geralmente é remunerado, conforme o âmbito do mercado de trabalho docente, há a ocorrência de trabalho não pago. É o Estado espoliando e explorando esses docentes em nome de gerar economia para os cofres públicos.

A vida laboral é permeada pela incerteza que escorre para outros âmbitos da vida: incerteza de renda, de reprodução social, de planejamentos de médio e longo prazo. Conviver com a possibilidade contínua de não ter trabalho, de não saber se poderá honrar com seus compromissos financeiros mais corriqueiros, faz parte do dia-a-dia desses trabalhadores. Estar continuamente exposto ao risco tem, para esses trabalhadores, efeitos deprimentes ao invés de promissores, pois não há narrativas que supere a regressão de “sempre estar começando de novo”. (SENNETT, 2010, p. 96). A insegurança e a incerteza são regadoras de angústias. Em diversas ocasiões, os docentes relataram vivenciar sentimentos de angústia, incapacidade, imobilidade e agonia quanto à imprevisibilidade do trabalho e da renda advinda dele. Esse contexto apresenta um potencial forte de desencadeador de estresses, resultando em prejuízos individuais quanto coletivos, uma vez que a atividade docente é um trabalho intelectual, que demanda concentração, capacidade de raciocínio, poder de tradução e produção do conhecimento, entre outras habilidades, as quais são prejudicadas quando o trabalhador está sob condições altamente estressantes.

Sennett analisa que a singularidade da “incerteza hoje é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente; ao contrário, está entremeada nas práticas cotidianas de um vigoroso capitalismo”. A instabilidade pretende ser normal (SENNETT, 2010, p. 32), se

instala e contamina a vida laborativa e, por conseguinte as demais esferas da vida familiar e social. Os fatores conjunturais que instalam e sustentam a instabilidade e insegurança vivenciada atualmente pelos docentes temporários nos alerta para a conformação de cenários futuros em que essa realidade possa vir a ser vivenciada pela ampla maioria dos trabalhadores do setor público. Indicam tendências de corrosão e desaparecimento dos empregos seguros e estáveis no setor público.

No tocante a insegurança de renda, o planejamento da vida a médio e longo prazo, como assumir financiamentos de um carro ou uma casa são possibilidades negadas para tais docentes temporários. Na pesquisa de campo, há vários relatos de tentativas frustradas de financiar automóveis ou residências, sempre com a justificativa de que “não foi autorizado pela operadora financeira”, revelando que a condição de trabalhadores temporários os colocam como clientes com alto potencial de risco para os concessionários de créditos.

É uma insegurança total, você sabe que você vai estar empregado só durante um período. Você não pode fazer, por exemplo, uma prestação de um carro. Você não pode pensar, também, em financiar uma casa, ou fazer uma reforma de uma casa. [...] Até as suas férias ficam mais limitadas. Eu vejo realmente bem complexo tudo isso. Há uma fragilidade, uma precarização no teste seletivo. Há uma insegurança total. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018).

A condição vulnerável vivenciada na relação de trabalho influencia a dinâmica das relações sociais desses trabalhadores. Assim, o status de trabalhadores instáveis tem reflexos na organização da vida cotidiana, como planejar as férias familiares, a educação dos filhos e mesmo os aperfeiçoamentos profissionais exigidos aos docentes do ensino superior. Soma-se a esse contexto, as demandas e exigências de trabalho, a necessidade de fomentarem seus currículos *lattes*, caso pretendam seguir atuando no ensino superior, os trabalhos e atividades (in)voluntárias que assumem, que como já analisamos, não integram a composição da carga horária de trabalho, mas tornam as jornadas mais intensas e extenuantes.

O professor Ryan relata que “a grande instabilidade do temporário é a questão da segurança financeira”. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018). No conjunto dos temporários entrevistados, é unânime a percepção de que a condição contratual a qual estão submetidos os deixa em situação de insegurança financeira, pois no interstício entre o final de um contrato e o início do próximo esse professor fica um período à descoberta, sem trabalho e, portanto, sem salário.

Você passa alguns apertos. Eu sei de alguns colegas que estavam na condição de temporários. Eles estavam esperando ser chamados. Eles estão sobrevivendo de bicos. Porque estão nesse limbo. A gente chama de limbo. Termina um contrato e ainda não começou o outro. Daí encerra tudo e depois tem que entrar com tudo de novo. Muito, muito ruim! É uma organização bem de trabalhador precário. Você vende o almoço para comprar o jantar, e isso é complicado. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

Do relato de Jhon, podemos depreender a dimensão de quão precária se torna a vida laborativa desses docentes. São professores universitários, bem qualificados e trabalhadores temporários em que, nos intervalos entre um contrato e outro com o Estado, sobrevivem fazendo “bicos” até que as condicionalidades de um novo contrato sejam reunidas, pois “estão nesse limbo”. O Dicionário Aulete descreve que a palavra limbo é derivada do *latim limbum*, sendo utilizada para indicar aquilo que fica no exterior, à margem, na borda ou ao rebordo de algo. No sentido figurado, limbo, significa “condição do que está indefinido ou esquecido” (AULETE, 2011, p. 856), situação de dúvida, indecisão, incerteza ou negligenciado. Esses adjetivos descrevem e qualificam a situação vivenciada pelos docentes temporários. O uso da expressão “estar no limbo” também aparece na fala do representante sindical da Sesduem: “O temporário, ele está num limbo que ele não é servidor público e não é funcionário CLT. Isso é um absurdo. Por exemplo, o celetista ele tem FGTS, o temporário hoje não tem. É uma coisa totalmente ilegal, é absurdo isso”. O uso do termo “estar no limbo” é carregado de representação depreciativa e escancara as condições em que se encontram esses trabalhadores, constantemente imersos na atmosfera da insegurança e incerteza, tendo na imprevisibilidade do futuro laboral, a única certeza desse processo.

Como a insegurança e a incerteza são fatores indesejáveis, mas que estão fortemente presentes nessa modalidade de vínculo, estratégias são acionadas pelos sujeitos na tentativa de driblarem ou conviverem de forma menos danosa com esses fatores. Sobreviver de “bicos” é uma das maneiras de contornar a instabilidade que identificamos no campo. Outra estratégia acionada é a manutenção de vínculo de trabalho no ensino privado, seja na educação básica ou na superior. Dada à volatilidade do vínculo de trabalho, os docentes passam a manter mais de um vínculo de trabalho como estratégia de enfrentamento, como podemos verificar no relato a seguir: “você tem que se armar com vários vínculos de trabalho para o colaborador ser algo [...] eu não digo um acessório, mas algo que você não pode contar”. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018). A insegurança na relação laboral leva os temporários a buscar um segundo, ou até mesmo, um terceiro trabalho. Alguns docentes mantêm vínculos de trabalho como “professor horista” em instituições privadas de ensino superior, na educação básica, entre outros. Nas visitas e observações de campo e nas conversas e entrevistas com

docentes temporários, são vários os relatos que evidenciam a jornada dupla. Vejamos o relato a seguir: “Eu estou com um segundo emprego. Outras duas professoras da Unioeste também dão aulas lá. Eu não sou o único que tem dois empregos. Inclusive no meu segundo emprego, somos em três”. (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018).

A estratégia de um segundo emprego é acionada, principalmente por aqueles docentes que possuem contratos com regime flexível, parcial, essencialmente aqueles com contratos de 8, 9, 10, 12, 14, 16 e 20 horas semanais. Nos referidos caso, a renda auferida desse trabalho torna-se insuficiente para dar conta das despesas cotidianas. Ao possuírem mais de um emprego, essa condição colabora para a intensificação desse trabalhador. Mesmo sendo uma prática mais presente dentre aqueles que trabalham em regime parcial, a duplicidade de jornadas consequentemente resulta em duplicidade de demandas de trabalho, exigindo do professor maior investimento de tempo e energia para executar todo o trabalho.

Outra questão que explica a busca e manutenção de um segundo emprego e que nos chama especial atenção, é que na percepção dos docentes, a manutenção do vínculo com o setor privado lhes proporciona mais segurança na relação de trabalho que no setor público na condição de temporários. Em situações em que há divergência entre os horários, há docentes que declaram escolher o trabalho nas instituições privadas em detrimento do vínculo com as universidades devido à insegurança e instabilidade, como podemos observar no relato de Sean (entrevista realizada em Abril de 2018): “eu já tenho consciência que é temporário [...]. Tanto que na época que eu vim para fazer o teste para colaborador, se os horários daqui [pública] coincidissem com os horários da particular, eu não assumiria. Eu iria pedir para sair”. Interessante refletir sobre esse achado da pesquisa, em que as condições de trabalho dos professores temporários na esfera estadual acentuam a dimensão da insegurança e instabilidade de tal maneira, que na impossibilidade de conciliar ambos os empregos, escolhe-se o trabalho no setor privado. O Estado, gerido pela lógica empresarial, abandona seu papel de garantidor de segurança para seus cidadãos e isso também se dá quando o Estado ocupa a figura de empregador. Bauman, analisa que na esteira das mudanças impulsionada pelo capitalismo flexível ocorre:

[...] a renúncia, adiamento ou abandono, pelo Estado, de todas as suas principais responsabilidades em seu papel como provedor (talvez mesmo monopolístico) de certeza, segurança e garantia, seguido de sua recusa em endossar as aspirações de certeza, segurança e garantia de seus cidadãos. (BAUMAN, 2001, p. 230).

No caso dos trabalhadores temporários vinculados ao Estado, essa dimensão torna-se ainda mais expressiva, pois também está embutida a recusa na oferta de segurança quanto ao vínculo de trabalho, somando-se às disseminações das incertezas presentes na vida social. Em consequência dessa conjuntura, da disseminação do estatuto da insegurança também na esfera do Estado, Bauman (2001, p. 231) reconhece que “parece haver pouca esperança de resgatar os serviços de certeza, segurança e garantias do Estado”.

Assim, ocorrem realocamentos e acomodações que, em uma primeira aproximação parecem dicotômicos, como exemplo, a questão de que no campo de pesquisa, a relação de trabalho no setor privado assume uma dimensão de relativa segurança na busca por renda, como podemos identificar no relato a seguir: “Então por exemplo, hoje [...], eu estou com uma manhã, mas porque eu sei que o dia que acabar aqui, eu tenho lá para aumentar a minha carga-horária”. (RYAN, entrevista realizada em Abril de 2018). Devido às configurações que o trabalho temporário assume no setor público, esses professores se veem impelidos a manter outros vínculos de emprego, como alternativa de sobrevivência: “Eu tenho que ir em busca de quaisquer outras condições que me permitam sobreviver ou manter o meu sustento”. (ADAM, entrevista realizada em Maio de 2018).

Essa conformação não significa que as condições e relações de trabalho nas instituições privadas de ensino superior sejam mais seguras, estáveis e que ofereçam melhores remunerações que no público, mas que devido ao tipo de vínculo revela-se mais instável e inseguro do que no setor privado. Pautada pela flexibilidade, as regras que regulam o ofício docente no contexto empírico estudado, estabelecem patamares reduzidos de direitos ligados ao trabalho. A tendência é de regular as condições de trabalho existentes no setor público para níveis que determinam o trabalho no setor privado e não o seu inverso. Nesses termos, dissemina-se o discurso da precariedade do trabalho. Em várias ocasiões os entrevistados, ao comentarem sobre suas condições de trabalho, descrevem que existem situações de trabalho ainda piores que as suas, como lembra o professor Jhon: Mas se você pegar o trabalhador médio da sociedade, ele está tão ou mais ferrado que um professor colaborador da universidade. “E daí é difícil explicar, por exemplo, aquilo que eu falei no início da entrevista, de um trabalho invisível para a sociedade”. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018). O escopo das reflexões é deslocado para o sentido de identificar quem ou qual categoria está em situação de maior precariedade. No caso do Brasil, a grande mídia e atores políticos e econômicos neoliberais, ao justificarem, por exemplo, a reforma trabalhista ocorrida no ano de 2017 pelo governo federal, chegavam a quase criminalizar as categorias que ainda

possuem direitos. Os direitos rapidamente foram lidos como “privilégios” da classe trabalhadora fordista e do funcionalismo público. E assim, disseminou-se uma racionalidade neoliberal de satanização do serviço público considerado menos eficiente. Esses discursos de fácil aceitação do público desinformado que criam corpo no seio social desafiam a sociologia a desvendar esses meandros, visto que independentemente da categoria profissional, todos acabam sendo afetados pela precariedade presente no setor privado e que, agora também, invade o setor público.

Ainda sobre a análise das estratégias acionadas pelos docentes para resistir às adversidades que o trabalho temporário lhes imputa, tem-se que, vinculados ao setor público pelo espaço de atuação, porém com reduzidos direitos, os docentes temporários acionam estratégias que os possibilitem suportar e lidar com a insegurança e incerteza de renda a qual são submetidos. A parábola da formiga, que trabalha exaustivamente no verão, economizando para poder sobreviver no inverno, é o modelo a ser seguido nesse campo e, foi acionada por vários entrevistados para descrever uma das estratégias adotadas para enfrentar a insegurança de renda: “Na questão financeira você tem que se preparar, se resguardar né? Você tem que literalmente fazer o estilo da formiga e não o do gafanhoto. Guardar para o inverno!” (ADAM, entrevista realizada em Maio de 2018). Adotando o arquétipo da formiga operária, os docentes temporários tentam agir como tal, sabem que o tempo de trabalho é pré-fixado, que é necessário economizar e se salvaguardar com reservas para os momentos de “inverno” que se traduzem em momentos de desemprego, quando finda o contrato e se vivencia o “limbo” entre um contrato e outro.

Eu faço uma poupança para, justamente se houver como está havendo agora o rompimento, eu vou ficar sem meu trabalho, para eu ter de onde sobreviver até o meu próximo teste seletivo. Impacta muito na sua vida pessoal! Eu e meu esposo, no momento, estamos tendo altas discussões. Não está fácil para ninguém as relações de trabalho. [...] Você tem que economizar! É que nem formiga, você trabalha o verão inteiro para se ter uma reserva no inverno! Então eu tenho feito assim. Eu tenho meu dinheirinho poupado. (MADELEINE, entrevista realizada em Abril de 2018)

A incerteza de renda escorre para a insegurança da reprodução social, vulnerabilizando as relações familiares e sociais. Reconhecendo que estão em uma relação de trabalho instável procuram antever situações de desemprego e buscam criar mecanismos para lidar com as dificuldades desses períodos. A poupança é uma estratégia para sobreviver nos interstícios dos contratos. Aqui, o ato de poupar não está vinculado com a dimensão de se abster de algo no presente para desfrutar de uma conquista futura. Ao contrário, poupar ou ter

um segundo trabalho torna-se questão de sobrevivência. Podemos relacionar, em certa medida, com as análises de Dejours (2007) sobre as estratégias de defesa criadas contra o sofrimento vivenciado no trabalho. Nas palavras do autor: “as ‘estratégias de defesa’ são sutis, cheias mesmo de engenhosidade, diversidade e inventividade. Mas também encerram uma armadilha que pode se fechar sobre os que, graças a elas, conseguem suportar os sofrimentos sem se abater”. (DEJOURS, 2007, p. 18). Nesses termos, as estratégias de adaptação aos reflexos que a insegurança e incerteza provocam são deslocadas para o âmbito pessoal, individual, sem que haja estratégias coletivas de enfrentamento – seja da categoria, seja do Estado. Tais estratégias desempenham importante função no processo de adequação ao sofrimento, como nos esclarece Dejours (2007). Todavia, não provocam alterações na dinâmica coletiva estabelecida, pois são de natureza individual, na busca de driblar os riscos e inseguranças derivados do trabalho. Assim, no campo estudado, as estratégias de adaptação e sobrevivência se situam na esfera individual, sem resultar ou construir condições objetivas para a superação dos motivos que causam tais inseguranças.

O mais difícil é essa instabilidade da renda. Então, eu procuro me organizar, até no sentido, assim, de poupar dinheiro pensando que talvez eu vou ficar alguns meses sem salário. Então eu sempre tenho uma reserva, algo que eu faço que eu poupo, porque eu não sei se eu vou ter renda quando acabar meu contrato. A gente não sabe se vai ter teste seletivo, quando vai ter, se tiver, se vai passar. Porque está cada vez mais concorrido e mais difícil. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

A incidência das incertezas, advindas da condição do vínculo volátil e fluído, provoca vivências de situações tóxicas, acima do habitual no contexto de trabalho, afetando a saúde física e emocional dos temporários. Nauroski (2014, p. 203) analisa que “a precariedade mina as possibilidades de autonomia e o medo sentido pelo futuro incerto do trabalho ou pela possibilidade real de perder o emprego são expectativas que favorecem a sujeição e a resignação”, sendo que a situação de insegurança e instabilidade deixa esses trabalhadores reféns dessa condição. Assim, mesmo diante desse contexto, expostos a fatores geradores de estresses e adoecimentos, decorrentes do esgotamento físico e mental, esses trabalhadores adotam uma postura de resiliência, evitam reclamar e demonstrar insatisfação, pois temem que isso possa implicar em perda do trabalho ou em avaliações negativas em sua próxima seleção, havendo assim, certo consentimento velado, uma manutenção da performance que caracteriza essa condição e relação de trabalho. Na percepção de Dejours o consentimento em participar do sistema ocorre “por intermédio do sofrimento no trabalho” e quando isso ocorre, “o sistema gera, por sua vez, um sofrimento crescente entre os que trabalham, o sofrimento aumenta porque os que trabalham vão perdendo gradualmente a esperança de que a condição

que hoje lhes é dada possa amanhã melhorar”. (DEJOURS, 2007, p. 17). Assim, o estatuto da precariedade alicerçada na dominação generalizada da insegurança constante obtém a aceitação e o consentimento dos trabalhadores em serem explorados. (BOURDIEU, 1998).

A realidade da pesquisa nos revela que esses professores temporários recorrem às estratégias de sobrevivência no campo, de autopreservação, o que nos aproxima de um “autogoverno”, acionado Dardot e Laval (2016) em outra abordagem, digamos weberiana:

Esse autogoverno não é obtido espontaneamente por simples efeito de um discurso sedutor de gestão que manipula a aspiração de cada indivíduo a autonomia. Esse controle da subjetividade somente é operado de maneira eficaz dentro de um contexto de mercado de trabalho flexível, em que a ameaça de desemprego está no horizonte de todo assalariado. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 229).

A necessidade de autocontrole no ambiente de trabalho, de calar os conflitos, de não expressar opiniões políticas e ideológicas é resultante do contexto de trabalho instável e inseguro. Sem acesso a segurança na relação de trabalho, somada ao medo constante do desemprego, transformam-se em “empresa de si mesmo”, autogovernando seus valores e princípios. Contaminados e afetados pela racionalidade empresarial, necessitam assumir sozinhos os riscos e consequências que o trabalho temporário os imputa. Para Dardot e Laval (2016) o autogoverno atende a lógica da competitividade e da competência em todos os campos da sua vida, sempre visando trabalhar a si mesmo com o objetivo de “transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333). E no caso dos docentes temporários, essa competitividade se expressa na busca desenfreada de tornar seus currículos *lattes* mais atraentes, com publicações, cursos de pós-graduações, aceitando (in)voluntariamente mais trabalho, entre outros. Como efeito rebote, tem-se que a necessidade contínua de melhorar a “empregabilidade” cria um mecanismo “perverso que transforma cada um em um 'instrumento de si mesmo', ocorre quando o assalariado é convidado a definir não somente as metas que ele deve atingir, mas também os critérios pelos quais ele quer ser julgado”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 229).

Em visitas, observações de campo e nas entrevistas, registramos diversos relatos sobre situações em que docentes trabalharam doentes e/ou estando em período de atestado médico. É usual omitirem suas doenças. Muitos relataram não fazer uso do direito de faltarem no trabalho. E aqueles que já o fizeram, demonstraram receio que esse fato pudesse vir a prejudicá-los em futuros testes seletivos. Devido à “natureza” do trabalho docente no ensino superior, não há a possibilidade de dar prosseguimento imediato nas disciplinas e atividades em uma eventual falta do professor vinculado a disciplina, pois se trata de um trabalho

intelectual individualizado, ficando as aulas acumuladas para quando o professor retornar ao trabalho. Necessitando realizar reposições do conteúdo, o que geralmente demanda a reorganização do cronograma das atividades, gerando certo transtorno na rotina dos alunos e colegas de trabalho. Entretanto, ao inquirirmos se já foram ou souberam de alguém que fora avaliado negativamente por se ausentar do trabalho por motivos de doenças, afirmaram que não. Esse contexto revela que não há experiências concretas entre os entrevistados que sustentem tal receio. O que há, porém, é a percepção de estar sendo avaliado em todos os momentos, sendo seus atos examinados de forma recorrente. Vejamos o relato de Sophie:

Eu percebia que a todo o momento eu estava sendo observada, ao passo que parece que os outros professores tinham mais autonomia. Ninguém ia questionar uma metodologia de avaliação, ou uma postura em sala de aula, ou procedimento de um outro professor. Mas um colaborador sempre estava sujeito a isso. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

A prática efetiva de ações que revelam o cerceamento da liberdade pedagógica foi identificada em alguns relatos, não constituindo unicidade em todas as narrativas coletadas. Porém, a percepção de avaliação constante foi algo presente no conjunto dos relatos. A possibilidade constante de serem questionados em relação aos aspectos pedagógicos no desenvolvimento de seu trabalho corrói a segurança e autoconfiança profissional e fragiliza a autoestima. Quando somada às adversidades que o trabalho temporário implica, essa situação assume contornos mais expressivos e problemáticos, corroborando para inflamar ainda mais o quadro de insegurança e instabilidade.

Ao experimentarem a sensação de estarem sendo avaliados constantemente, tais professores passam a assumir uma postura de estado de alerta permanente, controlando seus atos, gestos, comportamentos, posicionamentos pedagógicos e políticos. Essa conformação é retroalimentada pela busca da aprovação dos pares e principalmente devido às regras que organizam o processo seletivo, como já discutimos no capítulo 2 desta pesquisa.

Devido a essas condições, identificamos que há uma preocupação constante por parte dos docentes temporários em demonstrar compromisso, pró-atividade e cooperação com o campo, na tentativa de não se indispor com seus pares, de manterem a chamada “política de boa vizinhança”, pois serão eles que os avaliarão em futuros testes seletivos e até mesmo nos tão aguardados concursos públicos para o quadro de efetivos. A incessante busca pela aceitação e aprovação dos pares de trabalho está alicerçada no desejo que nutrem em pertencerem ao quadro de docentes efetivos. Assim, os indivíduos são impulsionados a investirem em ações que favoreçam sua empregabilidade, havendo uma racionalidade nos

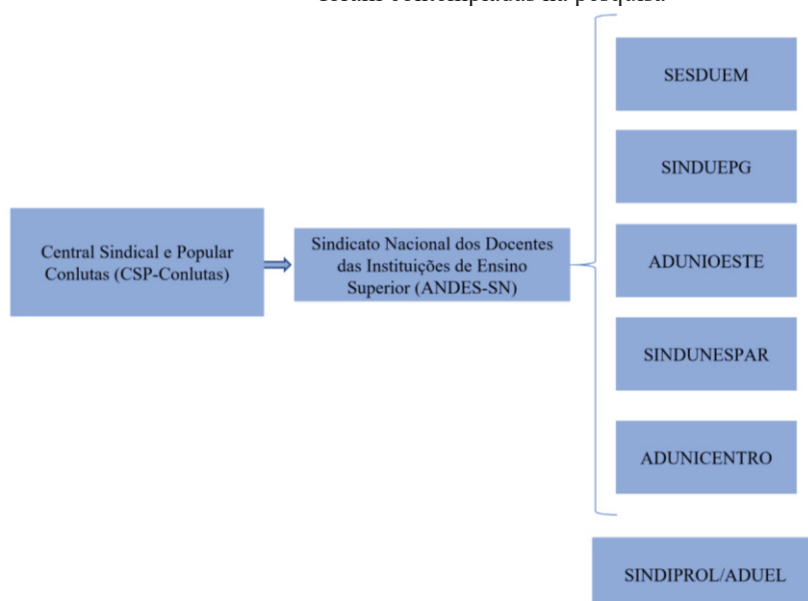
comportamentos adotados na busca pela autogestão da “carreira”, com base na formulação de estratégias individuais, como analisa Valle (2016). Nas entrevistas e observações de campo, a expectativa futura de adentrar o quadro permanente de professores das universidades foi uma constância nos diálogos. Nesses termos, os docentes temporários agem de acordo com as regras do campo acadêmico, a partir de seus objetivos selecionam – consciente e/ou inconscientemente – as estratégias, como analisa Bourdieu (1996), e para tal, submetem-se às regras declaradamente demarcadas e também às regras veladas. Paradoxalmente, os docentes relataram que estão cansados e desmotivados com a profissão. Essa conformação borra e mascara as tensões e antagonismos vivenciados no contexto do trabalho, calando os conflitos não verbalizados, dissimulando uma aparente harmonia no cotidiano de trabalho.

5.2 A FLUIDEZ E A INSEGURANÇA NO TRABALHO COMO FATORES DE DESENGAJAMENTO DAS AÇÕES SINDICAIS DA CATEGORIA

“A luta supõe a existência de um coletivo e de um projeto para o futuro”. (CASTEL, 1998, p. 531).

De forma geral, a organização sindical dos docentes, vinculados às estaduais do Paraná está estruturada, predominantemente, a partir das seções sindicais que representa cada universidade. Vejamos o organograma a seguir:

Figura 5 – Organograma da estrutura sindical dos docentes vinculados às universidades estaduais do Paraná que foram contempladas na pesquisa



Fonte: a autora, com base na pesquisa documental e de campo.

Das sete estaduais do Paraná, cinco estão organizadas a partir de sessões sindicais são elas: Sesduem, Sinduepg, Adunioeste, Sindunespar e Adunicentro, sendo estas vinculadas ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), criado em 1988. Já no caso do Sindiprol/Aduel, este se identifica como sindicato e é resultado da unificação da Associação dos Docentes da UEL (Aduel) e do Sindicato dos Professores de Londrina (Sindiprol) no ano de 2009. Integra em sua base a representação dos docentes da UEL, da Uenp e da Unespar (somente o campus de Apucarana). Conforme consta na página oficial do Sindiprol/Aduel, a Aduel funcionou como seção sindical do Andes até a fusão com o Sindiprol em 2009, mas até fevereiro de 2020, a Aduel não integra nenhuma central sindical, “sendo este um tema que a base deve resolver no seu congresso em algum momento”. (SINDIPROL/ADUEL, 2020).

Dadas às configurações que as condições e relações de trabalho dos docentes temporários assumem no contexto das estaduais do Paraná, buscamos dimensionar se há mobilizações e enfrentamento dessas circunstâncias no âmbito coletivo. Assim, realizamos esforços no sentido de identificar se há participação ou não desses docentes em entidades representativas vinculadas à docência e à educação, uma vez que compartilhamos do entendimento de que por meio das lutas e mobilizações coletivas é possível construir resistências aos desmontes dos direitos dos trabalhadores e articular lutas por melhorias. No entanto, não desconsideramos a atual conjuntura de ampliação e implementação de políticas de austeridade social sob a retórica da racionalidade neoliberal que estabelece dificuldades para mobilizações e lutas dos trabalhadores em geral, atingindo também a categoria docente.

A entidade representativa mais citada foi o sindicato, sendo que houve apenas uma indicação de vinculação a associação ligada ao ensino. Por essa perspectiva, Gohn (2009) evidencia que era principalmente nas relações de trabalho que se sentiam as desigualdades na emergência do capitalismo. Assim, desde esse período (emergência do capitalismo) até a metade do século XX, a classe trabalhadora motiva os movimentos sociais. Movimento social entendido aqui como: “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e estrutural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. (GOHN, 2004, p. 13). Na história dos movimentos sociais pelo trabalho, os sindicatos despontam como sendo o de maior expressão. Dal Rosso define o sindicato “como uma forma de defesa e de resistência dos assalariados no capitalismo”. (DAL ROSSO, 2013, p. 19), sendo tanto o trabalho quanto o sindicato resultados da modernidade. As lutas sindicais são também econômicas, as quais visam melhorar as condições de compra e venda do trabalho no mercado capitalista, seja no âmbito do setor privado ou público, as ações sindicais objetivam, em sua

essência, amenizar a precarização e espoliação dos trabalhadores por seus empregadores. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Quando refletimos sobre a ação sindical no contexto nacional, é importante considerar alguns aspectos como: as deficiências e fragilidades históricas e socialmente determinadas que configuram o sindicalismo no contexto nacional, como estrutura verticalizada, com frágil poder de articulação e mobilização, “numa perspectiva horizontal mais ampla, a organização (e a resistência) da classe, permanecendo vinculada à categoria assalariada”, pluralismo sindical, entre outros fatores. (ALVES; PALMELA, 2011). Somam-se a isso, as ações de desidratação desse movimento por parte de governos neoliberais e ultraconservadores (por exemplo, a reforma trabalhista – Lei n. 13.467 (BRASIL, 2017) – que desvincula a obrigatoriedade do desconto da contribuição sindical por parte das empresas). No entanto, os sindicatos ainda são instâncias representativas de resistência e luta no campo do trabalho, especialmente quando se pensa o sindicalismo no setor da educação, que possui capilaridade significativa para movimentos e greves, seja na luta por questões relacionadas à categoria, seja referente aos aspectos ligados à educação. Gouveia e Ferraz, ao analisarem os aspectos do sindicalismo dos trabalhadores da educação, afirmam que a capacidade organizativa dos professores, assim como a fragmentação dos sindicatos é “influenciada pela existência regular e expansiva das redes de ensino, da mesma forma que as redes de ensino, muitas vezes, se ampliam e se diversificam em função da força corporativa dos professores”. (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 127). Desse modo, pensar o sindicalismo docente no ensino superior público, demanda inflexões e nuances distintas do sindicalismo docente da educação básica devido as especificidades que esse campo apresenta.

Nesses termos, solicitamos aos nossos entrevistados que nos relatassem sobre suas percepções e participações em associações de docentes, sindicatos ou mobilizações em prol da categoria docente. A participação em associações foi citada por um entrevistado. O sindicato foi a modalidade mais acionada, constituindo uma referência no imaginário desses trabalhadores na mobilização da categoria. Elaboramos um quadro para evidenciar a situação dos docentes temporários entrevistados quanto à participação ou não na vida sindical. Vejamos:

Quadro 22 – (Não)participação dos docentes temporários nas seções sindicais

Modalidade	Números de professores
Sindicalizado, participa das atividades e acompanha as pautas de reivindicações.	3
Não é sindicalizado, mas participa das atividades e acompanha as pautas de reivindicações.	2
Não é sindicalizado, não participa, não acompanha as pautas de reivindicações.	8

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

Identificamos que a participação dos docentes temporários nas seções sindicais dos docentes do ensino superior é reduzida. Do total de temporários entrevistados, três declaram ser sindicalizados, participando das atividades e acompanhando as pautas de reivindicações. Dois informaram acompanhar as atividades e as pautas, mesmo não sendo sindicalizados. Os estímulos daqueles que afirmaram participar e acompanhar as pautas de discussões e reivindicações estão vinculados com a percepção de que as mobilizações sociais são mecanismos importantes nas disputas quanto às condições de trabalho da categoria docente, bem como para a qualidade do ensino superior público. Assim, as dimensões do bem comum, do coletivo, do compromisso com a categoria e com a educação pública, atuam como propulsoras para a participação sindical.

Os que afirmaram não ser sindicalizados, não participar e não acompanhar as pautas de reivindicações foram oito, constituindo o maior número dos docentes temporários participantes da pesquisa. Mesmo os docentes temporários que participam do sindicato, relatam perceber a frágil mobilização e presença desse professor nos espaços sindicais: “embora eu participe, eu percebo que tem muito menos temporários participando do sindicato do que professor efetivo [...] Não sei por quê? Se por medo de retaliações, se por não se sentir representado, enfim, não sei”. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

O principal desmotivador para a participação sindical identificado no campo de pesquisa está relacionado à insegurança e instabilidade do vínculo de trabalho, ou seja, à precariedade das relações de trabalho, que na concepção de Bourdieu:

[...] afeta profundamente qualquer homem ou mulher exposto a seus efeitos; tornando o futuro incerto, ela impede qualquer antecipação racional e, especialmente, esse mínimo de crença e de esperança no futuro que é preciso ter para se revoltar, sobretudo coletivamente, contra o presente, mesmo o mais intolerável. (BOURDIEU, 1998, p. 71).

Também na realidade estudada, a precariedade advinda da fragilidade e a insegurança do vínculo atuam como um dificultador para a participação sindical desses docentes, como podemos observar na fala seguinte:

Exatamente pela instabilidade, a gente percebe uma baixíssima mobilização dos temporários e isso acaba ajudando e validando essa política do governo de fragilizar realmente, de aumentar cada vez mais o número de temporários, porque é um pessoal que, no pensamento do governo, ‘não vai me dar trabalho’. (Representante sindical da Sesduem, entrevista realizada em Junho de 2018).

A fragilização e enfraquecimento da mobilização coletiva, no caso dos docentes temporários, perpassa pela necessidade de se evitar conflitos na tentativa de cultivar “boas relações” que lhe possam favorecer a empregabilidade futura. Na fala do professor Brandon, podemos identificar a vulnerabilidade e o receio em assumir posicionamentos que possam desagradar os colegas de trabalho concursados:

A gente tem que entender é o seguinte: enquanto professor temporário, você tem que saber até onde você pode ir. O que você pode falar. Que é uma coisa que você não fala, mas ela é subentendida. Olha, eu sou um professor temporário. Então, como tal, eu tenho liberdade para ir até tal momento, até tal fala, até tal atuação. Isso é uma coisa velada, mas que existe sim dentro de um departamento. Principalmente nas situações políticas. Porque existem professores que tem pensamento X, outro tem o pensamento Y e assim, nessa parte quando o professor colaborador se posiciona contra o entendimento de um departamento, onde a maioria é efetivo, ele já está numa zona de risco. Aí já são outros olhares, outras ações. (BRANDON, entrevista realizada em Março de 2018).

Cientes de que são o elo mais frágil na tessitura que forma esse espaço de trabalho, os docentes temporários experimentam situações que os desmobilizam e desencorajam à participação sindical, pois ainda que em uma condição de trabalho precário, principalmente quanto à condição do vínculo, as implicações negativas como repressão, assédio moral e desaprovação, que são sentidas no curto prazo, tornam-se mais palpáveis e tangíveis que as possibilidades abstratas de melhorias futuras. Assim, as possíveis recompensas são realmente incertas e as conjecturas não se mostram favoráveis e animadoras. A relação de trabalho frágil, instável, insegura imposta pelo contrato temporário e as especificidades assumidas na seleção, imobilizam e não possibilitam condições efetivas a esses trabalhadores quanto à ação coletiva, como podemos depreender da fala de outro entrevistado: “E você se encontra de mãos atadas. Porque assim, dentro desse jogo, eu como professor colaborador, eu sou peão. Eu sou a menor peça. A peça mais fácil de se derrubar, a mais descartável”. (BRANDON, entrevista realizada em Março de 2018). A situação de insegurança e instabilidade do vínculo

de trabalho limita as ações de mobilização desses trabalhadores, desdobrando-se no cerceamento a participação, no medo de repressões e na fragmentação da categoria. Nas entrevistas e visitas de campo, obtivemos vários relatos indicando o cerceamento e a prática de assédio moral para refrear a vinculação sindical. Acompanhemos o relato do dirigente sindical entrevistado sobre o professor temporário e a participação sindical:

Então, nós temos professores temporários que são sindicalizados. Agora, participação é outra coisa. A gente estava enfrentando vários problemas, de contatos, professores que estavam sendo assediados. Há uma espécie de cooptação desse professor para que ele não participe do sindicato, para que ele não se aproxime das reuniões, para que ele não se misture com os encrenqueiros do sindicato. E foi uma das lutas que nós fizemos contra o assédio ao professor colaborador. Então, nós acolhemos. O sindicato já nasceu acolhendo os professores colaboradores. Agora a participação deles, efetiva, é muito, muito pequena. (Representante sindical da Sindunespar, entrevista realizada em Julho de 2018).

Dada à fragilidade do vínculo contratual, a fragmentação e até pressões antissindicais, tais docentes ficam distantes das atividades sindicais, como podemos depreender da fala do professor Henry:

Acabamos tendo dificuldades de nos organizar, de nos mobilizar, porque estamos fragmentados. Estamos todos fragmentados nesse processo. E temos até medo de nos organizar devido a nossa condição frágil. Então essa é a grande questão, né. E aí também a gente acaba não tendo um respaldo grande dos nossos sindicatos, que acaba, às vezes, entrando em pautas políticas que são da disputa da burocracia, no caso. (HENRY, entrevista realizada em Junho de 2018).

A mobilização dos trabalhadores que estão desempregados ou destituídos de estabilidade torna-se improvável, pois lhes fora retirada a possibilidade de se “projetar no futuro, a condição indispensável de todas as condutas ditas racionais”. (BOURDIEU, 1998, p. 71). Não há enfrentamento e resistência sem confiança e para tanto, o estatuto da confiança é necessário para dar suporte aos movimentos de resistência, de reivindicação. O engajamento político entra em colapso quando ocorre o desmantelamento das estruturas que conferem confiança, no caso em específico, confiança dos trabalhadores. A possibilidade de planejamento do futuro é condição essencial para fecundar pensamentos e ações reivindicatórias (BOURDIEU, 1998). Nesses termos, para construção de ações políticas faz-se necessário ter condições objetivas, possibilidades negadas aos professores temporários que aqui foram analisados. Assim, compreende-se a frágil participação sindical dos docentes temporários.

A fragmentação da categoria, na qual há professores concursados e estáveis e professores temporários e instáveis ocupando os mesmos espaços de trabalho e desempenhando as mesmas funções sociais, fragiliza e dificulta a mobilização desses trabalhadores, pois o vínculo de trabalho é diferente e consequentemente, demandam abordagens e pautas diferentes. Tal dinâmica, somada a baixa cultura da participação social, que é construída por meio de experiências práticas que cimentam a unidade de grupo e de classe, envolve disputas dentro da própria categoria.

A ausência de referenciais e experiências mais consolidadas de participação nas mobilizações e espaços de disputa e luta, no contexto nacional, somada à disseminação da cultura individualista, são fatores que desarticulam a classe trabalhadora de forma geral. Em relação ao campo de pesquisa, mesmo entre os docentes efetivos, a vinculação e participação sindical são baixas, segundo as declarações dos representantes sindicais entrevistados, bem como dados coletados no campo. O relato a seguir é exemplificador:

Menos da metade dos professores efetivos são sindicalizados. Então, nós ainda temos que investir em crescer essa percepção da importância do professor vincular-se a uma representação sindical, isso com os professores efetivos. Com os professores temporários esse desafio é ainda maior, porque temos que compreender que várias dessas pessoas vão passar por um intervalo de tempo muito curto aqui na instituição. Então, até eles compreenderem tudo que está relacionado à vida profissional vinculada à universidade, termina o seu tempo e ele nem se deu conta que ele poderia estar vinculado ao sindicato. Nós temos feito esse chamamento nas nossas assembleias, nos nossos canais [...]. Mas é uma briga cotidiana e numa situação que ela tem esse diferencial, de que como temos uma alta rotatividade de professores colaboradores, a cada nova leva, novo grupo, a gente precisa renovar o discurso. (Representante sindical do Sinduepg, entrevista realizada em Abril de 2018).

Os aspectos conjunturais colocam dificuldades para a organização e luta desses trabalhadores. Para Mancebo (2013a), os principais limitadores à participação sindical estão relacionados à falta de tempo devido às jornadas extensas e intensas de trabalho e a insegurança em relação a ações repressoras e coercitivas. Assim, se para o conjunto de docentes, a mobilização e participação sindical é espinhosa, para os temporários ela assume contornos problemáticos e se torna ainda mais débil. A transitoriedade, a instabilidade no trabalho, a cooptação e a fragmentação da categoria desidratam a participação sindical. Consequentemente, a representatividade e o acolhimento das demandas dos professores temporários tornam-se inexpressivos. Segundo informações dos representantes sindicais entrevistados, no conjunto de docentes sindicalizados, o número de temporários é reduzidíssimo, conforme Quadro 23:

Quadro 23 – Demonstrativos do número de docentes efetivos e temporários sindicalizados nas universidades estaduais do Paraná

Total de docentes (efetivos e temporários) vinculados às estaduais		Seção sindical/sindicado		Número de docentes efetivos sindicalizados	Número de docentes temporários sindicalizados
UEM	1890	Sesduem		380	3
UEPG	913	Sinduepg		311	07
Unioeste	1314	Adunioeste		428	6
UEL	1640	Sindiprol Aduel	UEL	714	06
Uenp	420		Uenp	54	0
			Unespar campus Apucarana	28	0
Unespar	898	Sindunespar		Sem informação	Sem informação
Unicentro	831	Adunicentro		214	0

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

A partir dos relatos dos representantes sindicais, e com base nos dados apresentados no quadro anterior, podemos verificar que a participação sindical é baixa quando consideramos que são trabalhadores do setor público, mesmo entre os docentes estatutários que reúnem condições mais seguras para integrar as atividades sindicais. Quanto aos docentes temporários que declararam serem sindicalizados, e participarem das atividades dos sindicatos, relataram que suas demandas dificilmente tornam-se pautas de reivindicações dentro dos coletivos, como informa Jhon: “Eu percebo que alguma questão que envolve os colaboradores de uma maneira mais direta na universidade, elas não conseguem ganhar um apelo muito grande na categoria”. (JHON, entrevista realizada em Abril de 2018).

A fragmentação decorrente de modalidades de vínculos empregatícios no interior de uma mesma categoria complexifica o processo de vinculação, identificação, pertencimento, representatividade e, inevitavelmente, de organização desses trabalhadores. No campo pesquisado, esses fatores resultam no distanciamento dos temporários dos sindicatos, emergindo a percepção de não se sentirem representados pela instância sindical. A narrativa de Sophie é exemplificadora dessa dinâmica:

Eu ia nas reuniões dos sindicatos e às vezes me sentia até mal, porque eu não era efetiva. Mas eu estava lá porque eu tinha também um interesse como categoria. Eu me sentia mal na reunião do sindicato porque a maioria dos professores eram efetivos. A maioria absoluta e os interesses e as demandas eram da carreira dos efetivos. Quase nunca eram levantadas pautas dos professores temporários no sindicato. Embora, eu fosse sindicalizada e sempre participava, a gente tentava em alguns momentos trazer isso. Mas é bem difícil a representação dos interesses dos professores colaboradores nos sindicatos. Não é o interesse do professor temporário, é o interesse da categoria profissional, porque professor colaborador poderia ser mais um professor efetivo, trabalhando no departamento com condições de trabalho menos precarizadas, o que melhoraria a qualidade do ensino, a qualidade do curso, a pesquisa, a extensão e tudo mais. Então, não é o interesse individual do professor colaborador, é o interesse da categoria profissional. Mas me parece que ainda não conseguem fazer esse trânsito de uma defesa mais coletiva. (SOPHIE, entrevista realizada em Abril de 2018).

A experiência vivida dentro das atividades e reuniões sindicais pela professora Sophie demonstra a fragilidade da representatividade das demandas dos docentes temporários pelos sindicatos. Emergem percepções de mal-estar por compor um coletivo que não acolhe seus interesses e demandas, que apesar de serem diferenciadas pela condição contratual, fazem parte dos interesses da categoria docente.

A construção da consciência coletiva constitui um desafio para os trabalhadores de diversos setores. No caso dos docentes em questão, a vinculação ao setor público faz com que algumas especificidades cristalizem esse desafio. Alves e Palmela (2011, p. 43) analisam que os trabalhadores públicos adotam a “materialidade social da categoria dos assalariados públicos”, incentivados pela característica corporativista sindical determinada “historicamente pela estrutura sindical no Brasil”. Consequentemente, os “trabalhadores públicos incorporam, em si e para si, a fragmentação corporativa que impede a formação do “em-si” da classe social do proletariado público”. Assim, as possibilidades objetivas de ultrapassar a consciência de “classe em si” para adquirirem a consciência de “classe para si” são refreadas pela cultura individualista, a qual além não se relacionar com demandas coletivas, também abandona o horizonte das ações da categoria, que agora está mais fragmentada e, por isso mesmo, mais complexa. Esses fatores dificultam e até mesmo impossibilitam a tomada de consciência de classe. A ausência do sentido de pertencimento à classe trabalhadora é uma percepção recorrente no campo de pesquisa, sendo expressa com preocupação pelos representantes sindicais, como podemos verificar no relato que segue:

Nós temos um problema hoje. Infelizmente as pessoas, ainda mais na nossa categoria, na categoria dos professores, muitos não se consideram trabalhadores, é assustador isso. [...] São coisas que mostram que as pessoas não se percebem trabalhadoras. O cara acha que ele é pesquisador ou às vezes porque está no começo de carreira ele ainda é estudante. Eu não sei, existe aí uma situação muito difícil que é um grande desafio para os sindicatos, que é de antes de convencê-lo a se mobilizar, a gente precisa convencer ele de que é um trabalhador. (Representante sindical da Sesduem, entrevista realizada em Junho de 2018).

Não temos, nos limites desta tese, como entrar na seara do debate de classes e consciência de classe, não sendo nosso propósito mergulhar nessa discussão. Reflexões sobre o trabalho no campo da educação, do trabalho intelectual e a relação capitalista que permeia esse espaço, já foi foco de diversos estudos, sinalizando que a educação formal, vinculada às instituições educacionais como as escolas e universidades, por sua natureza, não deveria se constituir em entidades capitalistas que almejam o lucro. No entanto, ela é atravessada pelas relações capitalistas, uma vez que prepara novos trabalhadores para o capital, possibilita emprego para um contingente considerável de professores, educadores e administradores, além de movimentar a indústria da construção e fornecimento de materiais. Assim, a educação formal, mesmo no setor público, atua no processo de valorização e acumulação do capital, principalmente quando prepara e qualifica a mão de obra para o trabalho, sendo essa a “mercadoria básica no processo de produção do valor. Este é seu sentido produtivo maior”. (DAL ROSSO, 2013, p. 21); também quando desenvolve saberes, tecnologia, inovação, soluções de problemas coletivos, entre outros. Nesses termos, o trabalho docente é permeado pela lógica capitalista – mesmo não produzindo uma mercadoria material – e consequentemente, as relações sociais de luta de classe também são afetadas. (BRAVERMAN, 1987; GRAMSCI, 2000; FRIGOTTO, 2006; DAL ROSSO, 2013).

As instituições educacionais integram uma sociedade estruturada no regime capitalista de produção e sendo, portanto, partícipe dessa sociedade, reproduz as relações sociais que esse sistema econômico implica. Também nesse espaço institucional, a condição de trabalhador intelectual do professor na sociedade capitalista não se traduz por si só em autonomia e desalienação, pois é o trabalho enquanto categoria que é determinado socialmente pela lógica capitalista. Gramsci (2000) em suas formulações sobre os intelectuais orgânicos, já alertava para o engano de se acreditar que os intelectuais possuem autonomia absoluta no seu trabalho. Afirmava o autor que essa prerrogativa distanciava o trabalho intelectual da divisão social e técnica do trabalho. Nessa mesma perspectiva, Dal Rosso (2010) ao analisar as condições históricas e sociais que obstaculizaram a articulação e construção do movimento sindical docente, no contexto nacional, evidencia que a resistência

em conceber o trabalho docente como um trabalho assalariado – assemelhando-se com outras categorias de trabalhadores –, bem como o forte apelo vocacional presente na profissão, resultam em limitadores para a tomada de consciência da condição de trabalhadores e sua respectiva articulação.

Já há algumas décadas, estudos como de Lugli (1997), Poletini (1998) e Beckenkamp (2000) alertavam para a ausência de consciência de classe e a necessidade de autoconscientização da categoria docente de que são trabalhadores inseridos na dinâmica do sistema capitalista. Tais estudos evidenciam que a mobilização dessa categoria é indispensável no processo reivindicatório de melhores condições de trabalho e salário.

Na dinâmica assumida pelo sistema educacional na sociedade capitalista contemporânea, a grande massa de docentes trabalhadores é assalariada e depende da venda da sua força de trabalho para sobreviver. Em seu conjunto, assim como os demais trabalhadores, estão sujeitos às mudanças e alterações no contexto do trabalho que caminham para condições e relações de trabalho precário e flexível. Mesmo aqueles ligados ao setor público, ainda que em menor intensidade, passam a sentir os reflexos dos avanços das formas de precarização das condições e relações de trabalho, como estamos analisando na presente tese. Portanto, salientamos que mesmo diante das alterações ocorridas desde as últimas décadas do século XX, considerando os inúmeros segmentos, bem como a heterogeneidade e complexificação no âmbito do trabalho, aqueles que só dispõem da venda de sua força de trabalho para viver, são trabalhadores e, conseqüentemente, pertencentes à classe trabalhadora. Dito de outra forma, o fator fundamental que divide em duas grandes classes está ligado ao sistema de produção e reprodução social, e os professores, que em sua grande maioria vendem sua força de trabalho, pertencem à classe que vive do trabalho, ou seja, a classe trabalhadora. Assim, concordamos com Dal Rosso quando este alerta que as “especificidades do trabalho na educação não pode ser alçada a tal dimensão que exclua os docentes da sua pertença comum ao conjunto da classe dos assalariados”. (DAL ROSSO, 2013, p. 26).

A desvinculação com a classe trabalhadora, no caso dos docentes ligados as universidades públicas, pode estar associado a não identificação com a categoria e também ao fato de desenvolverem seu trabalho em um setor que não estabelece uma relação direta com a busca pelo lucro, com o capitalismo privado, e assim, obscurece a percepção e identificação com a classe trabalhadora. Nas análises de Alves e Palmela (2011) na esfera do serviço público, os trabalhadores desse setor elaboraram uma percepção de suas identidades como trabalhadores da coisa pública e, portanto, definem-se como servidores públicos.

Na medida em que o empregado público não se encontra diante de um capitalista privado, mas sim de um gestor do capital social público, ele tende a desenvolver, no plano continente, um tipo específico de consciência social: a **consciência de corporação funcional** que é a consciência ingênua daquele que serve à ‘coisa pública’. Apesar de ser trabalhador assalariado, a formação da consciência de classe e, por conseguinte, a inserção de classe dos empregados públicos tende a ser **deslocada**, nesse caso, pela ideologia do serviço público e em alguns casos, pela **posse** de habilidades técnico-profissionais e prerrogativas de poder/controlar/gestão atribuídos pelos cargos públicos. A principal característica da **consciência corporativa** é sua incapacidade em apreender ‘relações’. Isto é, o sujeito assalariado da **corporação** tende a **não** se colocar no interior de ‘relações’ sociais ou de classe. Em sua imediatidade, assume a identidade de ‘servidor público’. (ALVES; PALMELA, 2011, p. 45, grifo dos autores).

Assim, ao assumirem a identidade de servidor público, de empregados públicos, pode ocorrer um processo de desvinculação com a consciência de classe e as questões que envolvem e afetam os trabalhadores, não se reconhecendo como classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, o estabelecimento da ideologia do individualismo, incentivada pelo neoliberalismo, cria uma desvalorização das práticas e ideias coletivas que os sindicatos e os partidos vinculados ao trabalho vêm lutando para instituir. Em seu lugar, apoiado e influenciado pela mídia, são incentivados o consumo imediatista e a valorização de dimensões individuais – corpo, moda, dinheiro e sucesso pessoal. Em meio a essas determinações, a dificuldade de autoidentificação dos docentes como sendo trabalhadores, fato emergido no campo de pesquisa, é um problema que se torna compreensível.

A fragilização e desmobilização é um processo amplo que atinge o conjunto dos trabalhadores em geral. Alves explica que “no contexto histórico da economia, política e cultura neoliberal, buscou-se restringir e eliminar o desenvolvimento da consciência de classe e da luta de classes. No *habitat* da consciência social, a consciência de classe é uma espécie em extinção”. (ALVES, 2011, p. 40, grifo do autor). Essas configurações evidenciam a complexidade que envolve a participação e mobilização nas entidades representativas da categoria docente. Concordamos com as análises de Prates (2018) quando afirma que a ausência de autoidentificação como classe trabalhadora não altera essa condição.

O fato de os trabalhadores não se reconhecerem como tal não muda esse fato objetivo, essa condição objetiva, muda sim as possibilidades de organização, mobilização, ampliação da consciência e capacitação para o enfrentamento. Logo, a ausência de identidade de classe não nega a existência da classe, mas tem sobre ela um impacto nefasto. (PRATES, 2018, p. 241).

Entendemos que o processo de composição do quadro docente – seja efetivo ou temporário – é permeado por disputas internas entre departamentos, setores e áreas do conhecimento, estando mais na esfera institucional das universidades. No entanto, a

contratação flexível de professores nas universidades públicas, apresenta-se como um desafio para os sindicatos que representam essa categoria. Concebidos, estruturados e gestados pela lógica do trabalho seguro e estável, a partir da estrutura organizacional da política docente que é pensada em função dos trabalhadores que estarão presentes em longo prazo, tais sindicatos organizam suas ações voltadas para a defesa e conquista de direitos vinculados a carreira docente no setor público. Dada à identificação de que, a partir de 2005, há uma inserção expressiva de docentes temporários nas estaduais, o representante sindical da Sesduem se posiciona:

É sempre importante destacar que o sindicato não pode ser contra os temporários, mas o uso precisa respeitar esse espírito de ser alguém que vai fazer um trabalho até a chegada do efetivo. Que a gente tem situação aqui no meu departamento, da professora ser temporária e tá [sic] aguardando a nomeação dela no concurso público. (Representante sindical da Sesduem, entrevista realizada em Junho de 2018).

A contratação temporária, inicialmente nasce para atender as demandas cíclicas das universidades, assim respeitado o caráter emergencial que a concebeu e constitui como uma contratação necessária para o andamento das atividades até o retorno ou realização de concurso público. Nesses termos, os sindicatos entendem que ela é necessária. Porém, alertam que essa modalidade de contratação está sendo desvirtuada, sendo utilizada para repor déficit institucional, já consolidado, de docentes, bem como para retardar, protelar ou refrear a realização de concursos públicos e as nomeações dos já aprovados.

Entendemos que em algumas situações é necessária a contratação. Porém, quando nós temos situações de professores que passaram em concurso dando aula como colaborador em suas próprias vagas, isso já é extremamente preocupante. Nós temos isso! Você está entendendo? Nós temos esse problema. (Representante sindical da Sindunespar, entrevista realizada em Julho de 2018).

Encontramos no campo, vários relatos de situações como essa, de professores temporários vinculados às vagas que foram realizados concurso públicos para preenchê-las, mas que as nomeações não são efetuadas. Vejamos: “nós temos concursos em que são realizados e os professores não são convocados. Nós não temos homologação dos concursos, nós não temos a anuência das vagas”. (Representante sindical do Sinduepg, entrevista realizada em Abril de 2018). Na eminência do vencimento do prazo de validade dos concursos, alguns professores recorrem às vias judiciais na tentativa de serem nomeados, tendo como principais argumentos o fato de que suas vagas estão sendo ocupadas por professores temporários, implicando em judicialização das nomeações. Em alguns casos,

ocorrendo ações judiciais coletivas. Tal quadro nos leva a inferir que as contratações temporárias se constituem em um artifício que atua em duas direções, mas que se complementam. Em uma frente, retardar a entrada de novos servidores estatutários no quadro e por outra frente passa a substituir os docentes concursados por temporários, na medida em que cresce o número de temporários em proporções muito maiores que o número de docentes efetivos, amalgamando o processo de desestabilização dos estáveis.

Os sindicatos mostraram-se sensíveis à situação de instabilidade e insegurança vivenciada pelos docentes temporários:

Eles estão buscando a sua estabilidade, a sua inserção em algo que eles possam construir o seu projeto de vida a médio e longo prazo. Não são meras peças de reposição, não são parafusos, porcas e demais. São pessoas e elas desejam ter um mínimo de estabilidade pessoal para que possam projetar o que vão poder fazer ao longo de suas vidas. (Representante sindical do Sinduepg, entrevista realizada em Abril de 2018).

A instabilidade, insegurança e rotatividade existente nessa modalidade de vínculo são questões que atravessam a vida desses trabalhadores, trazendo consequências físicas e emocionais. No entanto, na dinâmica da vida cotidiana, dentro dos espaços institucionais das universidades, no processo de gestão do estado inserido na lógica empresarial, essa condição instável, desigual e insegura sofre um processo de naturalização, no qual trabalhadores que dedicam um tempo significativo de suas vidas na formação e qualificação – mestrado e doutorado – condição *sine qua non* para atuarem no ensino superior, são “coisificados” e úteis para fazer o semestre acontecer e logo depois são dispensáveis, descartados. A condição humana do trabalhador cede espaço para a utilidade temporal desse trabalho. No relato do representante sindical do Sinduepg é possível identificar essa preocupação em frisar o óbvio, como: “não são meras peças de reposição, não são parafusos, porcas e demais”, chamando a atenção para a perda da humanidade nas relações estabelecidas com os professores temporários quando afirma que “são pessoas” e essas pessoas necessitam de condições que lhe forneçam “um mínimo de estabilidade pessoal”.

Para os sindicatos, a prioridade é que o quadro seja composto por docentes concursados como previsto na legislação: “Sempre defendemos como regra a contratação de docentes efetivos, por meio de concurso público. Entendemos que a contratação de temporários deve ser uma exceção à regra”. (Representante sindical da Adunioeste, entrevista realizada em Maio de 2018). O conjunto dos representantes sindicais afirmou que o foco é a defesa da entrada dos docentes nas universidades estaduais pela via do concurso público.

Ocorre que a expansão dos docentes temporários nas estaduais faz surgir demandas decorrentes dessa modalidade de contratação para os sindicatos, exige ações dos sindicatos. Mesmo posicionando-se em defesa dos concursos públicos, com o incremento de docentes temporários surgem situações em que necessitam do apoio e/ou intervenção sindical. A situação torna-se paradoxal na medida em que deixa de acolher e inserir, nos coletivos de discussões e nas pautas reivindicatórias, as demandas desses professores; justificada pela condição do vínculo laboral e sua consequente desaprovação de como é utilizada atualmente, fomentaria a deslegitimação, fragmentação e enfraquecimento dos sindicatos como instituição representativa da categoria, bem como da luta coletiva. Por outro lado, a tomada de decisão de reivindicar direitos relacionados aos professores temporários, que em algumas situações significa deixar de focar em demandas específicas da carreira docentes e, portanto, dos concursados configura, na percepção dos representantes sindicais, uma armadilha, visto que transmitiria ao governo a mensagem de concordância com essa forma de vínculo, corroborando na legitimação da expansão da flexibilização contratual nas universidades. Tal situação desafia os sindicatos, exigindo reflexões e estratégias de ações. Mas, segundo a afirmação do representante sindical da Adunicentro, endossada por outros representantes por nós entrevistados:

Essa é uma questão que até hoje os sindicatos não enfrentaram em relação ao Cres. Não há nenhum enfrentamento formal. Existem questionamentos em relação ao não pagamento do fundo de garantia, mas assim, com ações individuais. Mas não há uma luta política. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018).

Desse modo, as ações ocorrem a níveis pessoais e pontuais, imediatistas, e por vezes paliativas. Sem uma definição ou movimento de construção de luta política conjunta para esse fenômeno, os sindicatos atuam conforme as demandas vão sendo apresentadas, como o questionamento da ausência do recolhimento do FGTS, o pleito por tratamento isonômico quanto à carga horária e atividades (pesquisa e extensão) entre temporários e efetivos, ações contra assédio moral, entre outros. No quadro a seguir estão as ações dos sindicatos que tem relação direta com os docentes temporários.

Quadro 24 – Seções sindicais, sindicato e as demandas dos professores temporários

Nome	Demandas apresentadas ao sindicato nos últimos anos
Sesduem	<ul style="list-style-type: none"> – Questionamento da ausência do FGTS. – Isonomia da carga horária entre temporário e efetivo. – Carga horária para dedicar-se às atividades de pesquisa e extensão. – Direito e manutenção do Tide
Sinduepg	<ul style="list-style-type: none"> – Não redução do regime trabalho adotando somente 20 ou 40 horas com vinculação ao Tide.
Adunioeste	<ul style="list-style-type: none"> – Isonomia da carga horária entre temporário e efetivo. – Carga horária para dedicar-se às atividades de pesquisa e extensão. – Direito e manutenção do Tide.
Sindiprol/Aduel	<ul style="list-style-type: none"> – Sem pauta.
Sindunespar	<ul style="list-style-type: none"> – Isonomia da carga horária entre temporário e efetivo. – Combate ao assédio moral.
Adunicentro	<ul style="list-style-type: none"> – Isonomia da carga horária entre temporário e efetivo. – Carga horária para dedicar-se às atividades de pesquisa e extensão. – Direito e manutenção do Tide

Fonte: a autora, com base na pesquisa de campo.

Verificamos que as principais demandas apresentadas às seções sindicais e ao sindicato estão na busca por igualdade de condições de trabalho entre os professores efetivos e temporários. A desigualdade na carga horária de trabalho entre efetivos e temporários emerge como a principal queixa dos temporários ao movimento sindical. No entanto, essa é uma pauta que possui pouco apelo e repercussão dentro dos sindicatos. Assim, não identificamos, na realidade estudada, indicativos de ações sindicais na busca pela conquista da isonomia da carga horária entre temporário e efetivo. Também não observamos a construção de oposição e resistência coletiva quanto à expansão da flexibilização contratual dos docentes nas universidades estaduais do Paraná. Para além das particularidades conjunturais que fragilizam o movimento sindical de forma global, no que tange às singularidades dos professores temporários, os pontos explicativos que limitam a construção de ações de resistência apoiam-se na desarticulação e fragmentação da categoria estimulada tanto pela diferenciação de modalidades de vínculo de trabalho em um mesmo espaço institucional, quanto pela disseminação da cultura individualista que tem no modelo do sujeito empresarial, nos termos Dardot e Laval (2016), o arquétipo do sucesso.

Chama-nos a atenção a ausência de pautas vinculadas ao professor temporário no Sindiprol/Aduel, ao declarar que:

Em 2017, já desde o começo do ano quando foi tirado o Tide, [...] a UEL cortou e todos os temporários que foram entrando a partir de 2017 não foram lhes dado. Inclusive eles [os temporários] vieram a nós, vieram às assembleias questionar isso, e nós assim, ouvimos a situação deles. Mas assim, o tamanho dos ataques é tão, tão grande que a gente não conseguiu colocar isso como prioridade de pauta: a questão da concessão de Tide para temporários. Porque hoje nós estamos perdendo o Tide inclusive para os efetivos. Então, não temos pauta atual: contratação é só por 20 horas, por exemplo, e ela não passa por uma pauta de defesa dos colaboradores, ela passa por uma pauta de enfrentamento à interferência na autonomia universitária. (Representante sindical Sindiprol/Aduel, entrevista, 2018).

A narrativa evidencia que, na dinâmica das demandas por resistência e luta, as decisões da gestão governamental demandam do conjunto de docentes, os assuntos ligados aos temporários não possuem legitimidade suficiente para serem inseridos nas pautas de reivindicações. Essa conformação torna-se compreensível, pois as seções sindicais e sindicatos contemplados na presente pesquisa são organizados internamente tendo como referência o trabalho estável. Também sua base e seus representantes são constituídos por esses trabalhadores, somada a reduzida participação dos docentes temporários resultando na adoção de pautas concernentes aos efetivos em detrimento de questões específicas dos temporários. O movimento sindical não é homogêneo e nem harmônico, ao contrário, são espaços de disputas políticas e ideológicas, em que a presença, a argumentação e o poder de negociação são essenciais até mesmo no processo de composição das pautas de reivindicações. Nesses termos, esses são atributos que para serem construídos, necessitam um mínimo de segurança no trabalho, condição negada aos docentes temporários.

A conformação desse cenário alimenta a fragmentação da categoria e fragiliza a luta sindical, gerando sentimentos de divisão e enfretamento dentro da própria categoria. A desigualdade quanto à renda, aos direitos e às condições de trabalho, bem como do poder de resistência e negociação, resultado da modalidade contratual, faz germinar e crescer a desagregação e divisão. Observemos o relato a seguir:

Porque fica parecendo que é eles e nós, sendo que a qualificação deles às vezes é muito mais superior do que a minha ou do que de outros. Só que ele tem um tempo determinado, então ele vem e nada garante que ele vai conseguir desenvolver um projeto em longo prazo. [...] Ao mesmo tempo, os professores efetivos se recusam a mexer na questão da carga horária, ou na estrutura do seu trabalho para que pudesse ser feita outra formatação, de que todo mundo trabalhasse o mesmo tempo, o mesmo tanto, independente se você é professor efetivo ou colaborador, porque todos exercem a mesma função social naquele momento, independentemente do tempo que um vai ficar ou o outro vai ficar. Que acaba criando o ‘nós’ e o ‘eles’ quando mexe de um lado. Vai chegar um momento que vai ter um enfrentamento de um lado contra o outro. E só quem ganha com isso é o Estado. (Representante sindical da Adunicentro, entrevista realizada em Junho de 2018).

A condição do vínculo de trabalho – se temporário ou estatutário – estabelece regras desiguais para um conjunto de trabalhadores que exercem a mesma função social, no mesmo espaço temporal e institucional, sendo determinante para dividir esses docentes. Mancebo (2013) alerta sobre a dificuldade de construção de pautas comuns de reivindicações que as entidades de professores enfrentam. Fato derivado do reconhecimento das diferenças existentes entre os docentes do ensino superior “referentes à salários, às condições de trabalho, à carga horária de trabalho, ao prestígio, às oportunidades de promoção, à carreira, à autonomia, entre outros aspectos”. (MANCEBO, 2013a, p. 83). Assim, a realidade estudada evidencia que a existência de diferenças nas condições e relações de trabalho atua como agente limitador da construção de pautas coletivas, configurando como constrangimento à organização sindical, coadunado assim, com as análises de Mancebo (2013).

Destituídos de experiências cotidianas que favoreçam o sentimento de pertencimento e ação coletiva frente aos movimentos mais amplos de precarização das condições e relações de trabalho, cada segmento busca resistir de forma individualizada, instalando disputas e enfrentamentos no interior da categoria. A negativa em rever a estrutura de trabalho para uma equidade mais próxima entre temporários e efetivos revela elementos que permitem identificar posicionamentos frente ao processo de flexibilização.

Dejours (2007), ao refletir sobre a naturalização da injustiça social advinda do sofrimento no e do trabalho no contexto francês, identifica que a fragilização e dessindicalização são resultantes da crescente tolerância social ao sofrimento e a injustiça. Mesmo se tratando de análises realizadas em outro contexto, quando refletimos sobre as condições e relações de trabalho dos temporários na realidade estudada, reconhecemos traços de naturalização da desigualdade vivenciada no espaço de trabalho. A naturalização da desigualdade afeta aqueles que estão sobre essas condições e também os que não estão em condições de precariedade, pois no processo de precarização do trabalho, os postos de trabalho precários refletem no trabalho e na conduta daqueles que ainda não estão sobre essas condições, pelo fato de que “seus empregos se precarizam pelo recurso possível aos empregos precários para substituí-los”, tendo como efeitos, a intensificação do trabalho, a neutralização das ações coletivas, a adoção da invisibilidade (cegueira, silêncio e surdez) do sofrimento como de estratégias defensivas, e a individualização. (DEJOURS, 2007, p. 50).

As decisões políticas que flexibilizam e aprofundam os seus efeitos, ocorrem no nível da macroestrutura, no âmbito de nível central, mas só adentram nas universidades a partir das relações e mediações que são estabelecidas nas instâncias de decisões, gestão, negociação e pactuação. Assim, são os agentes internos das estruturas universitárias que

efetivam ou criam resistência – na medida das possibilidades cotidianas – às determinações externas, configurando como corresponsáveis pela dinâmica delineada.

Uma universidade que tem departamentos em que mais da metade dos seus professores são colaboradores? E aí não porque o professor colaborador por definição é ruim. Mas é porque ele está aqui em uma situação extremamente precária, frágil. Se existem professores que estão aqui há 8, 9, 10 anos nessas condições, todos os colegas efetivos sabem disso, eles estão participando do processo, eles de certa forma, estão endossando que isso ocorra. [...] Nós vemos departamentos onde colegas defendem, propagam o discurso de ‘vamos contratar 1. Ao invés de contratar um professor 40 horas, vamos contratar, 2 de 20’. E assim carrega com 18 horas de aula para esse professor. Isso além de desumano é uma forma de enxergar a universidade. (Representante sindical do Sinduepg, entrevista realizada em Abril de 2018).

A forma como os pares afirmam e pautam suas tomadas de decisões revelam seus posicionamentos políticos e ideológicos frente aos processos de precariedade que adentram as universidades. É pertinente frisar que não estamos imputando a responsabilidade por tais processos aos sujeitos à frente das organizações, visto que entendemos que a flexibilização e a desestabilização dos estáveis constitui um processo global, mas nos sugere também olhar para as dinâmicas internas (BERNARDO, BRIDI, 2019). Concordamos com Dejours (2007) quando este chama atenção para o fato de que a eficácia de um sistema não repousa somente sobre seus gestores, mas sim está estritamente relacionada à participação concreta de seus agentes. Também Mancebo nos alerta para o fato de que “a precarização do trabalho não se refere tão somente aos suportes institucionais, senão também a respeito da vinculação e possibilidade de encontros com os pares”. (MANCEBO, 2013, p. 84). Por essa perspectiva, as condições singulares de cada universidade, departamento e as decisões em contratar e seus respectivos regimes de trabalho, “nos sugerem situações de resistência ou legitimação em contratarem modalidades consideradas mais precárias”. (BERNARDO; BRIDI, no prelo).

As implicações objetivas e subjetivas decorrentes da insegurança e instabilidade vivenciada no contexto de trabalho pelos docentes temporários alimentam situações de consentimentos e movimentos de autopreservação. Assim, o conflito direto, o questionamento e enfrentamento são deslocados para o campo da cooperação e subordinação das “regras do jogo”. Essa conjuntura resulta em desagregação da categoria nos esforços em direção às melhores condições de trabalho. A condição de temporário, instável e de constante rotatividade imprime nesses trabalhadores a sensação de serem dispensáveis a qualquer momento. Essa situação não possibilita motivações para aderirem ou comprometerem-se com projetos e ações de longo prazo relacionadas com movimentos reivindicatórios ou sindicais. Assumem essa postura como estratégia para evitar assédio moral e retaliações, bem como

frustrações iminentes advindas da quebra de vínculo. Bauman analisa que essa postura é uma “reação natural à ‘flexibilidade’ do mercado de trabalho, quando traduzida na experiência individual de vida, significa que a segurança de longo prazo é a última coisa que se aprende associar ao trabalho que se realiza”. (BAUMAN, 2001, p. 191). Consequentemente, o envolvimento com movimentos reivindicatórios tem pouco ou quase nenhum apelo, havendo reduzido engajamento. Paradoxalmente, os sindicatos de servidores públicos no Brasil, ainda que com debilidades, tem enfrentado e pautado bandeiras importantes. No caso específico dos docentes no contexto do Paraná, as greves encabeçadas pelos docentes nas duas primeiras décadas do século XX reafirmam sua atuação. Mesmo frente às movimentações de atores políticos e econômicos que buscam depreciar o funcionalismo público no Brasil, esses alçaram lutas e alcançaram conquistas, o que os colocam entre os trabalhadores que ainda estão em melhores condições de trabalho, constituindo em resultados da ação sindical desses servidores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados e as reflexões realizadas ao longo da pesquisa realizada nos possibilitam tecer algumas considerações finais. A construção do panorama geral sobre a contratação de professores temporários nas universidades estaduais do Paraná – evidenciando as leis, as regras e as normas que regulamentam a contratação temporária na administração pública indireta – expõem que a condição contratual, regida por lei específica, limita esses trabalhadores a acessarem direitos assegurados aos estatutários como segurança e estabilidade. Também os excluem de direitos previstos na CLT, por exemplo, o FGTS e o seguro-desemprego. Tais trabalhadores temporários, encontram-se em uma espécie de “limbo”, pois não são celetistas nem estatutários.

O levantamento da composição percentual do quadro de professores estatutários e temporários nas universidades estaduais do Paraná no período de 2002 a 2017 demonstrou que a contratação flexível vem aumentando significativamente quando comparada com o crescimento do quadro de professores efetivos. Os dados revelaram um crescimento de 38,37% dos docentes efetivos na comparação entre 2002 e 2017, sendo que nesse mesmo período a contratação de professores temporários cresceu 235,99%. Ainda, dentro do recorte temporal, identificamos aumento na oferta do ensino, sendo a pós-graduação a modalidade que mais cresceu nos últimos anos. A combinação da expansão na oferta do ensino, aliada ao baixo crescimento do quadro de professores estatutários tensiona o aumento das contratações temporárias nas estaduais pesquisadas.

O estado do Paraná vem utilizando-se de uma lei – Lei Complementar n. 108 (PARANÁ, 2005), a qual foi sancionada para atender às demandas de urgência e emergência, como uma estratégia de manutenção da atividade acadêmica. Interessante salientar que a mesma normativa que autoriza a contratação de docentes temporários – seja para o ensino médio ou superior – também regula a contratação de outros trabalhadores para atuarem na administração pública indireta, ou seja, essa forma de contrato temporário no interior do Estado está presente em diversos espaços do setor público – secretarias, hospitais, escritórios regionais, entre outros. Assim, novas pesquisas seriam necessárias para demonstrar quais são as características e a composição percentual nos diferentes espaços.

As análises dos dados individualizados de cada universidade estadual quanto à composição do quadro de professores – efetivos e temporários – indicaram percentuais distintos dos encontrados na média estadual (dados compostos pelas sete universidades). Se

todas as sete universidades estão sujeitas a mesma gestão estadual, o que explicaria algumas apresentarem taxas crescentes de contratação de temporários anos após ano, enquanto outras vivenciaram processo de contingenciamento no quadro de efetivos, e baixo crescimento na contratação de temporários, quando comparado com o quadro estadual? Acreditamos que tais diferenças podem estar relacionadas com a agência dos sujeitos à frente das estaduais. Interpretamos que a agência dos sujeitos pode interferir nessa dinâmica, pois são eles que em suas ações e decisões cotidianas colocam em prática ou criam estratégias de resistência às determinações de seus superiores. Os posicionamentos políticos dos professores na condição de gestores dentro das universidades – mesmo que seja apenas na esfera da “pequena política” como concebida por Gramsci (2000)⁹⁸ – podem legitimar as práticas de flexibilização contratual ou oferecer resistências aos seus avanços, evidenciando a interdependência entre as determinações estruturais – macroestrutura – e as ações dos sujeitos – individual e subjetiva, nos termos de Giddens (2001).

As análises dos editais de seleção das sete universidades, além de demonstrar que o processo seletivo é rigoroso – assemelhando-se muito aos concursos públicos no que se refere às modalidades de provas escrita, didática e de currículo – possibilitaram identificar níveis de flexibilização (numérica e funcional) entre as universidades. A fragmentação de RTs, praticada em algumas universidades estaduais do Paraná, denota o posicionamento das administrações locais frente ao processo de flexibilização mais amplo. Considerando que cada universidade, por meio dos departamentos de cursos, dispõe de certa autonomia na organização dos editais no que diz respeito ao número de horas e consequentemente das modalidades de regimes de trabalho, as diferenças de jornadas de trabalho podem fomentar a tese sobre a interferência da agência dos sujeitos quanto à legitimação ou resistência local ao processo de flexibilização. Um fato que fortalece essa argumentação é evidenciado em alguns editais em que, mesmo diante da deliberação exposta no Decreto n. 9.028 (PARANÁ, 2018) sobre a limitação de 20 horas semanais, apresentavam vagas para RT 40, e posteriormente sendo celebrados tais contratos. Isso significa que há espaços de resistências, pois as deliberações governamentais são mediações pelos agentes atuantes nas instituições.

A aproximação, por meio dos relatos, com a realidade vivenciada pelos professores temporários em seu cotidiano de trabalho, descortinou as assimetrias nas condições e relações

⁹⁸ Gramsci (2000) denomina de “pequena política” os assuntos parciais e cotidianos relacionados com uma estrutura já institucionalizada, vinculada aos conflitos imediatos, expressando os processos políticos que dão legitimidade mantém a divisão entre o poder político e entre as classes.

de trabalho. O campo acadêmico, assim como outros campos, também possui suas tradições e regras, desse modo o docente temporário aspira ser aceito pelo campo e para tal submete-se a regras que em muitos momentos são veladas, mas que determinam a dinâmica de trabalho. A atividade docente assume contornos e características na contemporaneidade que fomentam a intensificação do trabalho. Jornadas intensas, sobrecargas de trabalho, pressão por publicações e atendimentos aos prazos, trabalho em *home office*, todos esses fatores provocam o apagamento dos limites entre o tempo de trabalho e outros tempos de vida. A categoria docente como um todo, vivencia fenômenos que corroboram para a invisibilidade das rotinas intensas e extensas de trabalho. Para os docentes temporários, a especificidade está na condição contratual, que os coloca em situação de instabilidade e insegurança, em desvantagem quanto às possibilidades de negociação com seus colegas de trabalho que gozam de estabilidade. A própria organização do processo seletivo, gerida pelos colegas departamentais, impele esses docentes a busca a aprovação dos pares por meio da adoção de posturas “proativas”. “Proatividade” que significa, em muitos momentos, assumirem mais atividades, estas não remuneradas, além do previsto em seus regimes de trabalho, como por exemplo, a participação em projetos de pesquisa e extensão de forma “(in)voluntária”.

Entendemos que a intensificação do trabalho dos docentes temporários ocorre por duas vias engendradas pela relação contratual: uma é de dentro das estaduais, quando são colocados a ministrar diversas disciplinas em áreas distintas e com alta rotatividade, em turnos e horários diversificados, quando são impelidos a assumir atividades que estão fora da carga horária de trabalho como participação em projetos de pesquisa e extensão entre outros trabalhos, exigindo polivalência desses professores; a outra via é a de que dada a existência de contratos com regimes de trabalho parciais, há a necessidade de assumirem vínculos de trabalho em diversas instituições devido a insuficiência de renda, a instabilidade e a insegurança decorrentes da flexibilização contratual a qual estão submetidos, implicando em aumento da jornada de trabalho e mais trabalho. São inflexões que intensificam esses professores, motivadas pela precariedade da relação contratual.

A vida desses trabalhadores temporários é estruturada sobre bases móveis, flexíveis e inseguras, seguindo o fluxo do curto prazo, sendo organizada ou remoldada a cada final de contrato e início de outro. Disso decorre que são impelidos a vivenciar um ciclo vicioso de constante recomeço, seja dos contratos, seja no preparo das disciplinas e demais atividades relacionadas às aulas, podendo associá-los ao mito de Sísifo, como analisam Bernardo e Bridi (2019). Entre os fatores que engendram a dinâmica do trabalho e que invariavelmente afetam a vida social e relacional desses trabalhadores, são aspectos problemáticos a insegurança e a

instabilidade quanto ao trabalho e a renda advinda dele, a exclusão de um conjunto de direitos e garantias, quando comparados aos professores efetivos, condições de trabalho desiguais e relacionamentos assimétricos e heteronômicos com os pares. Como medidas de autopreservação, assumem postura cooperativa e pró-atividade, mesmo que isso signifique mais trabalho; acionam estratégias como poupar dinheiro e ter um segundo emprego em instituições privadas de ensino como alternativas de sobrevivência em situações de quebra ou ausência de contratos nas universidades estaduais. Esses são os traços que desenham, dão forma e revelam a precariedade laboral vivenciada pelos docentes temporários nas universidades estaduais do Paraná. Precariedade que muitas vezes acaba passando despercebida por aqueles que estão de fora, disfarçada pela cortina reluzente que alimenta o status social de ser professor universitário, mas que se mostra de forma cruel quando refletimos sobre seu cotidiano.

Tendo como pano de fundo as reflexões de Castel (1998) sobre a dualidade no mercado de trabalho – em que de um lado existe os mais qualificados e estáveis, enquanto que de outro estão os menos qualificados e em situações de instabilidade – exceto pelo alto grau de qualificação profissional que os professores temporários possuem, pode-se inferir que tais trabalhadores configuram-se como mais “interessantes” em termos econômicos para o Estado, pois dadas as condições contratuais as quais estão submetidos, esses possuem menos direitos, oferecem menos resistência e poder de negociação, situando como trabalhadores “dóceis”, pois dificilmente criam “problemas” na relação laboral. Alguns pontos como a instabilidade, fragilidade dos vínculos, constantes processos avaliativos e a necessidade de ser aprovado e aceito pelos pares, os quais serão seus futuros avaliadores, configuram como partes do quebra-cabeça.

A análise das formas de contratação nas universidades estaduais do Paraná, expressa a tendência da flexibilização também no âmbito do Estado, pois a esfera micro tende a refletir tendências da esfera macro. Nesse sentido, faz-se necessário atentar para o fato de que a expansão dos contratos flexíveis de docentes temporários fragiliza e prejudica a efetivação do tripé – ensino, pesquisa e extensão – fragilizando a universidade no seu potencial de desenvolvimento de suas atividades, além de alijar parte dos trabalhadores de integrarem a pesquisa e a extensão, afetando negativamente a universidade em longo prazo. Mesmo perante as limitações estruturais relatadas pelos docentes por nós entrevistados, é importante registrar que são nas universidades públicas que se encontram os melhores cursos, como demonstram os sistemas avaliativos. Também são as universidades públicas as principais responsáveis pela produção e desenvolvimento de pesquisa e inovação no contexto nacional,

constituindo-se espaços essenciais na promoção e disseminação do conhecimento. Assim, o investimento em equipamentos, estrutura física e recursos humanos fomentariam e fortaleceriam essas intuições que desempenham importante função social.

Presenciamos, nos últimos tempos, perdas sucessivas que vão ruindo as condições de trabalho, movimentos que demonstram tendências mais amplas de precariedade e precarização em um setor que, até pouco tempo atrás, era considerado como um espaço de trabalho seguro e estável. A lógica da precariedade passa a adentrar o trabalho nas universidades públicas, e na medida em que isso ocorre, a parcela de professores temporários – foco de nossa análise – constitui-se como mais frágil e mais precária do ponto de vista contratual e, portanto, eles são os primeiros a sentirem os reflexos da precarização, pois dentro da organização do trabalho nas universidades, nos departamentos, eles são os mais “novos” e os mais frágeis. O avanço gradativo de precariedade das condições do trabalho dos professores temporários integra o encadeamento de práticas que podem sinalizar o avançar na desestruturação da lógica do trabalho seguro, estável e protegido do setor público.

Será que a modalidade de contrato flexível com todas as suas características de temporário, instável e precário, indica uma situação peculiar e atípica para a categoria dos docentes do ensino superior público, ou ela anuncia mudanças de estatuto em curso, que se tornaria uma nova condição de trabalho para a maioria dos docentes? Novas pesquisas serão necessárias para decodificar a realidade que se desenhará futuramente. Mas, é imprescindível que a lógica das análises e debates paute as ações políticas, a partir de premissas que defendem condições de trabalho digno, decente e seguro, oportunizando construir narrativas profissionais pautada no planejamento em longo prazo e satisfação laboral.

O conhecimento da realidade empírica, como explica Weber (2001), não pode ser adquirido em sua totalidade, pois existem múltiplos determinantes que influenciam em um fenômeno social, assim, não é possível que o cientista dê conta de todos os fatos que o constituem. Assim sendo, as análises tecidas na presente pesquisa sobre as condições e relações de trabalho dos docentes temporários atuantes nas universidades estaduais do Paraná, são resultados de aproximações e reflexões desse fenômeno, sendo possíveis outras abordagens e interpretações que colaborem para a compreensão da realidade estudada.

REFERÊNCIAS

AGRA, Nadine Gualberto. **Trabalho docente no ensino superior privado em Campina Grande/PB: controle, resistência e formação de consentimento**. 2015. 332 f. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande (PB), 2015.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Sobre o fim da gratuidade do ensino superior público brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, jul./sept. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n173/pt_1980-5314-cp-49-173-10.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho: ensaios da sociologia do trabalho**. Bauru (SP): Canal 6, 2013. (Projeto editorial práxis).

ALVES, Giovanni. Trabalho flexível, vida reduzida e precarização do homem-que-trabalha: perspectivas do capitalismo global no século XXI. In: VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana; ALVES Giovanni (Orgs.). **Trabalho e saúde: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI**. São Paulo: LTr, 2011. p. 39.

ALVES, Giovanni. Trabalho, capitalismo global e ‘captura’ da subjetividade: uma perspectiva crítica. In: SANTANA, Raquel Santos; *et al.* (Orgs.). **Avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 41-59.

ALVES, Giovanni; PALMELA, Thayse. Trabalhadores públicos e sindicalismo no Brasil: o caso dos trabalhadores públicos do judiciário brasileiro. **Revista Pegada**, v. 12, n. 1, p. 42-53, jun. 2011.

AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **CADERNO CRH**, v. 27, n. 70, p. 31-45, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n70/03.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Desenhado a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 28, n. 81, p. 39-53, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v28n81/v28n81a04.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

APPLE, Michael W.; KENNETH, Teitelbaun. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, n. 4, 2003.

ARAÚJO, Silvia Maria de. Da precarização do trabalhador portuário avulso a uma teoria da precariedade do trabalho. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v28n3/a06v28n3.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BANCO MUNDIAL (Brasil). **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a pobreza**. São Paulo: FGV, 1990. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/188701468322757498/pdf/PUB85070SPANIS100A1994100101PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e da igualdade do gasto público no Brasil (Brasil – Revisão das despesas)**. v. 1: Síntese. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008. (Série documental. Relatos de pesquisa). Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/gladysb/Mapa%20do%20ensino%20superior%20privado.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. O que é a austeridade? E por que os neoliberais a defendem? **Carta Capital**, 8 ago. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-que-e-a-austeridade-e-por-que-os-neoliberais-a-defendem>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. (Programa Educativo Dívida Externa – PEDEX). **Caderno Dívida Externa**, n. 6, nov. 1994.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECKENKAMP, Ana Helen. **Empobrecimento e futuro do trabalho docente na visão de professoras do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul**. 2000. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2000.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção biblioteca básica do serviço social).

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; BRIDI, Maria Aparecida Cruz. A precariedade do trabalho que se alastra no setor público: um estudo sobre os professores temporários na universidade pública. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ALAS – Perú 2019, 32., Anales [...]* Lima (PER): USM, 2019.

BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva; BRIDI, Maria Aparecida. A flexibilização da contratação de docentes do ensino superior no estado do Paraná. *In: SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 9., 2018, Curitiba. Anais [...]* Curitiba, 2018. Disponível em: http://edemocracia.com.br/sociologia/anais_2018/pdf/GT03-38.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

BOBBIO, Norberto; *et al.* Sociedade civil. *In: DICIONÁRIO de política. 6. ed.* Brasília: Ed.UNB, 1994.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 12., 2017, Florianópolis. Anais [...]* Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1. Acesso em: 5 abr. 2018.

BOSI, Antônio de Pádua; REIS, Luiz Fernando. A reforma universitária nas universidades estaduais do Paraná. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 34, p. 35-47, out. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Ed.UFSC, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria e a ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a reforma administrativa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974.** Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6019.htm. Acesso em: 11 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.031, de 12 de abril de 1990.** Cria o Programa Nacional de Desestatização, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8031.htm. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.036, de 11 de maio 1990.** Dispõe sobre o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8036consol.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.962, de 22 de fevereiro de 2000.** Disciplina o Regime de Emprego Público do Pessoal da Administração federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9962.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso em: 7 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017.** Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **E-Mec de instituições e cursos de educação superior.** Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#avancada>. Acesso em: 7 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **História.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Portal do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.** Disponível em: <http://www.fgts.gov.br/Pages/sou-trabalhador/o-que.aspx>. Acesso em: 7 ago. 2018.

BRAUNERT, Mariana Bettega. **Empresas públicas, racionalidade privada?** Um estudo sobre o trabalho nas companhias de economia mista do Paraná. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRIDI, Maria Aparecida da Cruz. O setor de tecnologia da informação: o que há de novo no horizonte do trabalho? **Revista de Ciências Sociais: Política & Trabalho**, n. 41, p. 277-304, out. 2014.

BRIDI, Maria Aparecida da Cruz. **Sindicalismo e trabalho em transição e o redimensionamento da crise sindical.** 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

BRIDI, Maria Aparecida da Cruz; ARAÚJO, Silvia Maria; MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender sociologia no ensino médio**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRIDI, Maria Aparecida da Cruz; BRAUNERT, Mariana Bettega; BERNARDO, Kelen Aparecida da Silva. A inserção da precariedade do trabalho no setor público como resultados das políticas neoliberais. 2019. *In*: MELLO, Lawrence Estivalet de; CALDAS, Josiane; GEDIEL, Peres (Orgs.). **Políticas de austeridade e direitos sociais**. 1. ed. Curitiba: Kaygangue, 2019. p. 100-113.

BRIDI, Maria Aparecida da Cruz. A crise da relação salarial e o sindicalismo em tempos neoliberais. **Caderno CRH**, v. 19, n. 47, p. 293-308. 2006.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO Alda Maria Duarte Araújo. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. **Inter-Ação**, v. 38, n. 2, p. 339-362, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26108/15059>. Acesso em: 3 dez. 2019.

CALDARELLI, Carlos Eduardo; *et al.* Análise de indicadores de produção científica e geração de conhecimento nas universidades estaduais paranaenses. *In*: RAIHER, Augusta Pelinski (Org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2015.

CARDOSO JÚNIOR, J. C.; NOGUEIRA, R. P. Ocupação no setor público brasileiro: tendências recentes e questões em aberto. **Revista do Serviço Público**, v. 62, n. 3, p. 237-260, 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/35653/ocupacao-no-setor-publico-brasileiro--tendencias-recentes-e-questoes-em-aberto>. Acesso em: 5 dez. 2019.

CARDOSO, Adalberto. **A década neoliberal e a crise do sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. **Tempos de trabalho, tempos de não trabalho**: vivências cotidianas de trabalhadores. 2007. 352 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARLEIAL, Liana Maria da Frota. Estado e servidor público no Brasil: é possível avançar rumo ao projeto de desenvolvimento? *In*: GEDIEL, José Antônio Peres; *et al.* (Org.). **Estratégias autoritárias do Estado empregador: assédio resistência**. Curitiba: Kaygangue. 2017. p. 107-129.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes. O papel da universidade pública hoje: concepção e função. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 4-14, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15023/10071>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, Hélgio (Org). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis; Porto Alegre: Vozes; CIDEPES, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escrito sobre a universidade**. São Paulo: Ed.UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Sociedade, universidade e estado: autonomia, dependência e compromisso social. *In*: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? 2003, Brasília. **Anais** [...] Brasília: MEC/SeSu, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133968por.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA; Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163>. Acesso em: 4 dez. 2019.

CORDEIRO, Marina de Carvalho. **Você tem tempo?** Uma análise das vivências temporais dos cientistas sociais na sociedade contemporânea. 2013. 284 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2006.

COUTINHO, Carlos N. Pluralismo, dimensões teóricas e políticas. **Cadernos ABESS**, n. 4, p. 5-17, 1991.

COUTINHO, Maria Chalfin; MAGRO, Márcia Luiza Pit Dal; BUDDE, Cristiane. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 2, p. 154-167, 2011.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 2, n. 4, 1997. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/976>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DAL ROSSO, Sadi. Condições estruturais de emergência do associativismo sindicalismo do setor de educação. Leitura a partir de dados censitários brasileiros. *In*: SEMINÁRIO DA REDE ASTE, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Rosso1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. *In*: DAL ROSSO, Sadi; *et al.* (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos**. Brasília: Paralelo 15, 2013. p. 17-27.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade:** os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAL ROSSO, Sadi. Tempo de trabalho. *In:* CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. O Processo de Bolonha. *In:* PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Universidade contemporânea:** políticas do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade XXI: resgate do futuro - Estrutura e ordenação do sistema: a tensão entre o público e o privado. Por uma lei orgânica do ensino superior. *In:* SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? 2003, Brasília. **Anais** [...] Brasília: MEC/SeSu, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra4.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DRUCK, Graça. A terceirização no setor público e a proposta de liberalização da terceirização pelo PL 4330 - Dossiê Terceirização. **Blog da Boitempo**. 2015.

DRUCK, Graça. Terceirização no serviço público: múltiplas formas de precarização do trabalho. *In:* NAVARRO, Vera Lucia; LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza (Orgs). **O avesso do trabalho IV:** terceirização, precarização e adoecimento no mundo do trabalho. São Paulo: Outras Expressões, 2017. p. 59-87.

DWECK, Esther; MATOS, Ana Luíza de Oliveira; ROSSI, Pedro (Coords.). **Austeridade e retrocesso:** impactos sociais da política fiscal no Brasil. São Paulo: Brasil Debate; Fundação Friedrich Ebert, ago. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **MiniAurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Dina Maria Martins. Do semelhante ao mesmo, do diferente ao semelhante: sujeito, ator, agente e protagonismo na linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 4, p. 619-640, oct./dec. 2017.

FOSNOT, Catherine Twomey (Org.). **Construtivismo e educação**: teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIANATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

FUNDAÇÃO Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. Disponível em:
<http://www.fappr.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GALEAZZI, Irene; HOLZMANN, Lorena. Precarização do trabalho. *In*: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GALLAS, Alexander. Introduction: the proliferation of precarious labour in academia. **Global Labour Journal**, v. 9, n. 2, jan. 2018.

GARAY, Angela Beatriz Scheffer. Reestruturação produtiva e desafios de qualificação: algumas considerações críticas. **READ – Revista Eletrônica da Administração**, v. 3, n. 1, maio/jun. 1997.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A dualidade da estrutura**: agência e estrutura. Oeiras (POR): Celta, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. *In*: GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap. 1, p. 13-32.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2009.

GOMES, Darcilene Cláudio; SILVA, Leonardo Barbosa; SÓRIA, Sidartha. Condições e relações de trabalho no serviço público: o caso do governo Lula. **Revista de Sociologia Política**, v. 20, n. 42, p. 167-181, jun. 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GOMES, Válder; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, v. 42, n. 1, p. 106-129, 2018.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. vls. 2-3.

HABERMAS, Jürgen. A nova transparência: a crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 18, p. 103-114, set. 1987.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HOLZMANN, Lorena; PICCININI, Valmíria. Flexibilização. *In*: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2013.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?&t=resultados>. Acesso em: nov. 2017.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**. n. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: dez. 2019.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: https://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf. Acesso em: 5 out. 2017.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+da+Educação+Superior+2018+-+Notas+Estatísticas/fad770c6-2fd9-4680-8343-c71b1d619dff?version=1.1>. Acesso em: 12 dez. 2019.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/493812. Acesso em: 5 out. 2017.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Panorama da educação: destaques do Education at a Glance 2017**. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Resumo Técnico: censo da educação básica – 2018**. Brasília: INEP, 2019b.

IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social). **Anuário estatístico do Estado do Paraná: 2015**. Disponível em: http://www.ipardes.pr.gov.br/anuario_2015/index.html. Acesso em: 6 out. 2017.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Banco de dados sobre a modalidade de vínculo no setor público no estado do Paraná**. (Informações recebidas via mensagem eletrônica em 30 jan. 2020).

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Emprego público no Brasil: comparação internacional e evolução**. 2009. (Comunicado da Presidência do IPEA, 19). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/090330_comunicadoipea19.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

IPEA. (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). Vínculos públicos, por regime de contratação (1994-2017). **Atlas do Estado Brasileiro**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasestado/consulta/72>. Acesso em: 15 fev. 2019.

KATO, Fabíola Bouth Grello; FERREIRA, Luciana Rodrigues. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 677-697, set./dez. 2016.

KREIN, José Dari. **As tendências recentes nas relações de emprego: 1990-2005**. 329 f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

KREIN, José Dari. **Economia social e do trabalho: as relações de trabalho na era do neoliberalismo no Brasil**. São Paulo: LTR, 2013. (Debates contemporâneos, 8).

KREIN, José Dari. **O aprofundamento da flexibilização das relações de trabalho no Brasil nos anos 90**. Dissertação (Mestrado em Economia Social e do Trabalho) – Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285915>. Acesso em: mar. 2018.

KREIN, José Dari; ABÍLIO, Ludmila; FREITAS, Paula; BORSARI, Pietro; CRUZ, Reginaldo. Flexibilização das relações de trabalho: insegurança para os trabalhadores. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, n. 52, p. 41-66, 2018.

KREIN, José Dari; CASTRO, Bárbara. As formas flexíveis de contratação e a divisão sexual do trabalho. **Análise**, n. 6, 2015. Disponível em: http://www.cesit.net.br/wp-content/uploads/2016/06/TD_FES_Dari.pdf. Acesso em: 9 fev. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. (Coleção estado de sítio).

LEITE, Marcia de Paula. O trabalho e suas reconfigurações: conceitos e realidades. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32., 2008, Caxambú (MG). **Anais [...]** Caxambú (MG): ANPOCS, 2008. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-32-encontro/gt-27/gt40-2/2713-marcialeite-o-trabalho/file>. Acesso em: 5 fev. 2019.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LUGLI, Rosário Silvana Genta. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)**. 1997. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MAGNI, Ana Carla. **Flexibilização e precarização nos serviços públicos: o caso do IBGE**. 2016. 413 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MAIA, Fernanda Landolfi. **O paradoxo da intensificação: uma análise do trabalho dos professores de ensino superior público federal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia Alves dos. A educação superior no Paraná e o trabalho docente na universidade pública: análise da percepção de professores na região do Norte Pioneiro. **Revista NUPEM**, v. 7, n. 12, jan./jun. 2015.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, Sadi; *et al.* (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, Sadi; *et al.* (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: teoria, história e movimentos**. Brasília: Paralelo 15, 2013a. p. 69-89.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013b.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MARCELINO, Gileno Fernandes. Em busca da flexibilidade do estado: o desafio das reformas planejadas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 37, n. 3, p. 641-659, maio/jun. 2003.

MARONESE, Luciane Francielli Zorzetti. **A precarização do trabalho docente na Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (1995-2002)**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2011-Luciane.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2018.

MARSHALL, Thomas Humprey. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, supl. 3, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MARX, Karl. Propriedade privada e comunismo. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Terceiro Manuscrito. 1932. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap04.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MEDAUAR, Odete. **Direito administrativo moderno**. 21. ed. Belo Horizonte: Fórum de Conhecimento Jurídico, 2018. Disponível em: <https://forumdeconcursos.com/wp-content/uploads/wpforo/attachments/2/1592-Direito-Administrativo-Moderno-2018-Odete-Medauar.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MEIRELLES, Hely Lopes; ALEIXO, Délcio Balestero; BURLE FILHO, José Emmanuel. **Direito administrativo brasileiro**. 39. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica; Serviço social).

MOURA Mariluce. Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil. **CienciaNaRua.net**, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil>. Acesso em: 20 dez. 2019.

NAUROSKI, Everson Araújo. **Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

NEGRÃO, João José. Consenso de Washington. In: NEGRÃO, João José. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998. p. 41-43.

NOLETO, Sylvana de Oliveira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Estado, educação superior e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, p. 427-446, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/vol35n22019.95411/53891>. Acesso em: 20 abr. 2020.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). **Education at a Glance 2017: OECD Indicators**. Paris (FRA): OECD Publishing, 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1559832751&id=id&accname=ocid54025470&checksum=03A5DF5C4A9D4E202689A44C5041FB42>. Acesso em: 13 mar. 2018.

OFFE, Clauss. Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: OFFE, Clauss. **Trabalho e sociedade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; MELO, Savana Diniz Gomes. Cambios en la organización del trabajo docente: consecuencias para los profesores. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 9, n. 20, p. 183-197, jan./mar. 2004.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de; REIS, Luiz Fernando. Uma análise das despesas com manutenção e desenvolvimento da educação superior no governo Requião (2003-2006). **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 5, n. 10, 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/5378/4052>. Acesso em: 9 set. 2018.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná de 1989**. Atualizada até 30 de maio de 2008. Disponível em: http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/constituicao_parana.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

PARANÁ. **Decreto n. 31, de 1 de janeiro de 2015**. Institui a Comissão de Política Salarial e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=135140&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 5 dez. 2019.

PARANÁ. **Decreto n. 2.595, de 2 de setembro de 2019**. Aprova o regulamento da Casa Civil. Disponível em: <http://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Regulamento-da-Casa-Civil>. Acesso em: 3 set. 2019.

PARANÁ. **Decreto n. 3.444, de 8 de agosto de 1997**. Reconhecida a Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=53996&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.2.2020.13.3.24.675>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PARANÁ. **Decreto n. 3.909, de 1 de dezembro de 2008**. Autorizado o credenciamento pelo prazo de cinco anos, e aprovado o Estatuto da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=50332&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.2.2020.12.47.29.737>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PARANÁ. **Decreto n. 4.512, de 1 de abril de 2009**. Dispõe sobre a contratação de pessoal sob regime especial CRES, pelos órgãos da administração direta e pelas autarquias do poder executivo estadual. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=48225&indice=1&totalRegistros=7>. Acesso em: 15 abr. 2018.

PARANÁ. **Decreto n. 9.028, de 19 de março de 2018**. Autoriza as Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) a contratar docentes em regime especial CRES, nos termos deste decreto. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=194628&indice=1&totalRegistros=8&dt=20.7.2018.13.37.58.302>. Acesso em: 5 ago. 2018.

PARANÁ. **Lei Complementar n. 108, de 18 de maio de 2005**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da administração direta e autárquica do poder executivo, conforme especifica. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7352>. Acesso em: 4 fev. 2017.

PARANÁ. Lei Complementar n. 179, 22 de outubro de 2014. Alteração da Lei Complementar n. 108, de 18 de maio de 2005, que dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da administração direta e autárquica do poder executivo. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=131330&codItemAto=801896>. Acesso em: 4 mar. 2017.

PARANÁ. Lei n. 6.034, de 6 de novembro de 1969. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=11438&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.2.2020.12.4.17.310>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PARANÁ. Lei n. 6.174, de 16 de novembro de 1970. Estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/estatutoservidor.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

PARANÁ. Lei n. 9.295, de 13 de junho de 1990. Institui a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, com sede e foro na cidade de Guarapuava, entidade mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati, conforme especifica. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7574&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.2.2020.12.24.22.775>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PARANÁ. Lei n. 9.663, de 16 de julho de 1991. Transforma em autarquias as fundações estaduais que menciona e adota outras providências. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/2246ed56351b7a5203256ab00064766f?OpenDocument>. Acesso em: 7 out. 2018.

PARANÁ. Lei n. 10.219, de 1992. Institui o regime estatutário para os servidores públicos do Paraná. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=6343&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.2.2020.10.37.12.709>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PARANÁ. Lei n. 11.500, de 5 de agosto de 1996. Autoriza as IES a prestarem serviços e/ou produzirem bens para terceiros, bem como repassarem aos servidores, parte da receita decorrente, conforme especifica. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAto.do?action=exibir&codAto=3883>. Acesso em: 27 jun. 2018.

PARANÁ. Lei n. 11.713, de 7 de maio de 1997. Dispõe sobre as carreiras do pessoal docente e técnico-administrativo das instituições de ensino superior do estado do Paraná e adota outras providências. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=5808&codItemAto=39429>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PARANÁ. **Lei n. 13.283, de 25 de outubro de 2001.** Integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, as entidades de ensino superior que especifica e adota outras providências. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=3611&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.2.2020.12.9.6.365>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PARANÁ. **Lei n. 15.300, de 28 de setembro de 2006.** Integra em autarquia denominada Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, as Faculdades Estaduais que especifica. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=749&indice=1&totalRegistros=1&dt=2.2.2020.12.44.33.755>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PARANÁ. **Lei n. 16.555, de 21 de julho de 2010.** Acresce ao Anexo I da Lei n. 14.269/2003, o quantitativo de cargos de professor de ensino superior da carreira do magistério superior, destinados às Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES), conforme especifica. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56206&indice=1&totalRegistros=1&dt=24.3.2019.14.51.20.633>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PARANÁ. **Proposta de Projeto:** Lei Geral das Universidades Estaduais do Paraná. Dispõe sobre os princípios, finalidades e parâmetros de financiamento das Universidades Estaduais do Paraná. Curitiba, março de 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. **História da Secretaria.** Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=59>. Acesso em: 22 nov. 2017.

PAVANELI, Aline. Governo do PR autoriza contratação de mais professores temporários para universidades. **G1 - Paraná RPC**, 29 mar. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/governo-do-pr-autoriza-contratacao-de-mais-professores-temporarios-para-universidades.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2018.

PETERS, Gabriel. Anthony Giddens: a dualidade da estrutura. *In*: SELL, Carlos Eduardo; MARTINS, Carlos Benedito (Orgs.). **Teoria sociológica contemporânea:** autores e perspectivas. São Paulo: Annablume, 2017.

PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente:** reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense. 2004. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sob fogo cruzado:** exclusão, desemprego e precarização no final do século. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Coleção economia).

POLETTINI, Altair Fátima Furigo. Mudança e desenvolvimento do professor: o caso de Sara. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 88-98, set./dez.1998

PORTAL BRASIL. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensin>. Acesso em: 9 set. 2017.

POTYARA, Amazoneida Pereira. Política social contemporânea: concepções e configurações no contexto da crise capitalista. *In*: COSTA, Lucia Cortes; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro; SILVA, Vini Rabassa (Orgs.). **A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2013. v. 1. p. 15-26.

PRATES, Jane Cruz. Reflexões críticas sobre pluralismo, ecletismo e serviço social. **Textos & Contextos**, v. 17, n. 2, p. 240-246, ago./dez. 2018.

REDE GLOBO. **Portal G1**. Prouni deve custar R\$ 1,27 bilhão em 2016, maior valor desde sua criação. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/prouni-deve-custar-r-127-bilhao-em-2016-maior-valor-desde-sua-criacao.html>. Acesso em: 4 dez. 2019.

REIS, Luiz Fernando. A greve na UEL, UEM e UNIOESTE em 2001/2002. **Revista do SINDIPLOL/ADUEL**, p. 13-24, 31 ago. 2012.

REIS, Luiz Fernando. Autonomia e financiamento das universidades estaduais do Paraná: a agenda regressiva do governo Beto Richa. **Universidade e Sociedade**, n. 61, jan. 2018. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-916709933.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

REIS, Luiz Fernando. Carreira do pessoal docente das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná. **Texto elaborado para discussão**. (não publicado). maio 2015.

REIS, Luiz Fernando. Políticas do governo Requião para as universidades paranaenses: a distância entre o discurso de campanha e a prática governamental. **Revista da Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Maringá**, n. 3, p. 13-16, nov. 2007.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther; ARANTES, Flavio. Economia política da austeridade. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO KEYNESIANA BRASILEIRA, 11., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/akb2/96358-economia-politica-da-austeridade>. Acesso em: 23 abr. 2018.

RUNIFI, Sueli Édi. Caracterização do sistema de ciências e tecnologia do estado do Paraná *In*: RAIHER, Augusta Pelinski (Org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2015.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa Brasileiro. São Paulo: Ed.USP, 1991.

SANTOS, Isabela Soares; VIEIRA, Fabiola Sulpino. Direito à saúde e austeridade fiscal: o caso brasileiro em perspectiva internacional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n 7, p. 2303-2314, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n7/1413-8123-csc-23-07-2303.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SETI (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior). **Relatório – 2011**.

Disponível em:

http://www.seti.pr.gov.br/arquivos/File/transparencia/Relatorio_da_SETI_2011.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

SETI (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior). **Relatório – 2017**.

Disponível em:

http://www.seti.pr.gov.br/arquivos/File/transparencia/Relatorio_da_SETI_2017.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. **O trabalho (intensificado) nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **O contexto da política de criação das universidades estaduais do Paraná**. 1986. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252273>. Acesso em: 4 dez. 2019.

SIEBIGER, Ralf Hermes. Políticas do Processo de Bolonha, espaços transnacionais de educação superior na América Latina e a universidade brasileira: influências e confluências. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2.; SEMANA DE PEDAGOGIA, 12., 2010, Cascavel (PR). Anais [...]* Cascavel (PR): Unioeste, 2010. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/172.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SILVA, Simone Cesar da. **A precarização do trabalho docente universitário nos anais da ANPED: uma análise crítica de estudos selecionados**. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SINDIPROL/ADUEL. 2020. **História**. A que central sindical se filia o sindicato? Disponível em: <https://sindiproladuel.org.br/a-historia>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SINDUEPG (Seção Sindical dos Docentes da Universidade Estadual de Ponta Grossa).

Seminário sindical estadual sobre LGU rechaça proposta de Ratinho Junior para universidades do Paraná. 2019. Disponível em:

http://www.sinduepg.com.br/noticias/ler/682/seminario_sindical_estadual_sobre_lgu_rechaca_proposta_de_ratinho_junior_para_universidades_do_parana. Acesso em: 15 ago. 2019.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. A história da ciência/pesquisa na UFPR. *In: LEITE, Renato Lopes; OLIVEIRA, Ricardo Costa de (Orgs.). UFPR 100 anos*. Curitiba: Ed.UFPR, 2013.

SOUZA, Aparecida Neri de. Trabalhar na universidade pública no Brasil, lugar de trabalho, qual trabalho? **Revista da ABET**, v. 17, n. 1, p. 78-93, jan./jun. 2018.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná**. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise**. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

STF (Supremo Tribunal Federal). **Súmula 47**: Reitor de universidade não é livremente demissível pelo Presidente da República durante o prazo de sua investidura. Súmula da Jurisprudência Predominante do Supremo Tribunal Federal – Anexo ao Regimento Interno. Brasília: Imprensa Nacional, 1964. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=47.NUME.%20NAO%20S.FLSV.&base=baseSumulas>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SUPIOT, Alain. A crise do espírito de serviço público. **Revista Adverso**, v. 5, n. 7, jun. 1995. Disponível em: http://www.affemg.com.br/materia?materiaId=32&titulo=A_crise_do_esp%EDrito_de_servi%E7o_p%FAblico. Acesso em: 15 jan. 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção oficinas da história, 1).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

UEL (Universidade Estadual de Londrina). **UEL em Dados – 2012**. Disponível em: http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/pdf/uel_em_dados_2012.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018.

UEL (Universidade Estadual de Londrina). **UEL em Dados – 2017**. Disponível em: http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/uel_em_dados/UEL_EM_DADOS_2017.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018.

UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). **Resolução Universitária n. 21 de 9 de dezembro de 2013**. Aprova novo Regulamento da Política Docente da UEPG, e revoga a Resolução UNIV n. 38, de 8 de dezembro de 2010.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Declaração de Dakar – Educação para Todos – 2000**. São Paulo: USP, 2000. (Biblioteca Virtual de Direitos Humanos). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 7 abr. 2018.

UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná). **Estatuto da Universidade Estadual do Paraná**. Curitiba, 5 dez. 2013. Disponível em:

http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/estatuto_unespar.pdf. Acesso em: 26 maio. 2019.

UNIOESTE (Universidade do Oeste do Paraná). Gabinete da Reitoria. **Edital n. 091/2017-GRE**. Instruções gerais para a abertura de inscrições e realização do 3º Processo Seletivo Simplificado – PSS3-2017 para contratação de professor de ensino superior por tempo determinado. Disponível em:

https://static1.leiaja.com/sites/default/files/anexos/2017/11/10/edital_de_abertura_n_91_2017.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

UOL. **Ranking das dez maiores empresas de ensino superior do país, em 2017**. 2018. Disponível em: <https://arte.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/17/dez-maiores-do-ensino-superior>. Acesso em: 12 dez. 2019.

VALLE, Marcos José. **As estratégias de inserção e permanência na rede de trabalho em tecnologia da informação**. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VARGAS, Beckenkamp Francisco. Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais em debate. **Caderno CRH**, v. 29, n. 77, p. 313-331, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v29n77/0103-4979-ccrh-29-77-0313.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; MACHADO, Liliane Campos. Desenvolvimento profissional docente e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 47-60, set./dez. 2016.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR**, n. esp., p. 156-169, abr. 2011.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

VONBUN, Christian; MENDONÇA, João Luís de Oliveira. Educação superior: uma comparação internacional e suas lições para o Brasil. **Texto para Discussão - IPEA**, n. 1720, mar. 2012. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/05/td_1720.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

WEBER, Max. A ‘objetividade’ do conhecimento na ciência social e na ciência política - 1904. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 81-137.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista – Sindicato

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Sindicato

Bloco 1: dados do(a) entrevistado(a)

Nome: _____
Idade _____ Sexo: () feminino () masculino Estado civil: _____
Formação: _____ Profissão: _____
Nome da instituição: _____
Tempo de trabalho na instituição: _____ Cargos ocupados: _____
Tempo no atual cargo: _____
Tempo de participação no sindicato: _____

Bloco 2: visão do representante sobre a contratação de professores temporários

- 1) Na sua visão como representante do sindicato, como avalia a contratação de professores temporários?
- 2) Percebe-se que há um aumento na contratação de professores temporários? A que você atribui esse aumento?
- 3) Qual é o motivo que leva as universidades a contratarem professores temporários recorrentemente?
- 4) Em sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens da contratação de professores temporários?
- 5) Como o(a) senhor(a) avalia o trabalho dos professores temporários na universidade?
- 6) Quais são as diferenças entre concursados e temporários em relação:
 - a) ao trabalho;
 - b) as condições de trabalho;
 - c) as carreiras;
 - d) as remunerações.
- 7) Como o sindicato se posiciona em relação à contratação de professores temporários?
- 8) Existe participação dos professores colaboradores no sindicato o qual o(a) senhor(a) representa? Se houver participação, como ela ocorre?
- 9) Quanto às atividades sindicais, existe algum impedimento quanto à participação dos professores temporários?

- 10) Saberá informar qual a porcentagem de professores temporários sindicalizados em sua base sindical?
- 11) Existem pautas de reivindicações quanto às demandas específicas de docentes temporários? (Poderia citá-las?).
- 12) Quais são os principais desafios que as universidades estão enfrentando hoje? A que o (a) senhor(a) atribui essas dificuldades?
- 13) O(a) senhor(a) acredita que a Lei n. 13.429/2017, que dispõe sobre a permissão da terceirização das atividades-fim, trará alterações na contratação de professores nas universidades públicas? Se sim, quais?
- 14) O(a) senhor(a) gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista – Professores Temporários

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES TEMPORÁRIOS

Bloco 1: dados do(a) entrevistado(a)

Nome: _____
Idade _____ Sexo: () feminino () masculino. Estado civil: _____
Município onde reside: _____ Telefones: _____
E-mail: _____

Bloco 2: formação acadêmica

Graduação () completo () incompleto	Nome do curso de Graduação:
Especialização () completo () incompleto	Nome do curso de Especialização:
Mestrado () completo () incompleto	Nome do curso de Mestrado
Doutorado () completo () incompleto	Nome do curso de Doutorado
Pós-Doutorado () completo () incompleto	Nome do curso de Pós-doutorado
Outros cursos de Graduação ou Pós-graduação realizados	

Bloco 3: experiência acadêmica no ensino superior:

Tempo de atuação:	
Em quais instituições já trabalhou?	
Área de conhecimento em que atuou:	
Modalidades de vínculos (CLT, Temporário, Estatutário, Horista e outros).	
Em quais regimes de trabalho você já foi contratado? Menos de 20 horas; 20 horas; 40 horas; Dedicação Exclusiva)?	

Bloco 4: trajetória profissional anterior a docência no ensino superior:

1. Funções que exerceu e/ou área em que trabalhou antes de entrar para a carreira docente?
2. Como e quando surgiu seu interesse pela docência no ensino superior?
3. O que significa ser docente para você?

Bloco 5: descrição das condições objetivas de trabalho

1. Descreva seu trabalho como professor colaborador. Quais eram/são as atividades acadêmicas que realiza?
2. Sobre a sua jornada de trabalho, como eram, ou são, organizadas as atividades e o tempo para o preparo?
3. Quanto tempo levava/leva para realizar as atividades que lhe era/são atribuídas (jornada de trabalho)?
4. Onde preparava ou prepara suas aulas?
5. Você levava/leva trabalho para casa?
6. Como você avalia as condições de trabalho no que se refere a: salas de aula, bibliotecas, laboratórios, salas para atendimento dos alunos, materiais, equipamentos, registro acadêmico, entre outros.
7. Era ou é reservado algum um espaço (gabinete, sala) para trabalhar?

Bloco 6: relações de trabalho

1. Você participava/participa das reuniões administrativas do seu departamento ou de outros setores? Quais e por quê?
2. Descreva o seu relacionamento com seus colegas de trabalho e chefias.
3. Você percebe alguma diferença de tratamento por parte dos colegas de trabalho, chefias ou alunos, por estar na condição de temporário (alguma vez foi discriminado, poderia falar sobre)?
4. Quanto à distribuição das atividades acadêmicas, percebe se existe diferenciação entre os professores efetivos e temporários?
5. Fale sobre seu relacionamento com os alunos, conseguia/consegue desenvolver bem seu trabalho?
6. Quais as dificuldades e facilidades que encontra?
7. Fale sobre o processo de seleção para professores temporários.
8. Como você avalia a sua situação de trabalhador temporário?
9. Como você avalia a sua experiência como docente temporário?
10. Como você se organiza para lidar com a condição de temporário (término do contrato, questões financeiras, vivência com os colegas de trabalho)?
11. Quais são suas expectativas em relação à carreira e ao trabalho como docente?
12. Você participa de alguma associação de docentes, sindicatos ou mobilizações em prol da categoria?
13. Você gostaria de acrescentar alguma informação que considere relevante?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, da nacionalidade _____ e estado civil _____, portador(a) do RG n.º _____ profissão: _____ vinculado(a) à instituição: _____ ocupando o cargo de _____, estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre: A CONTRATAÇÃO FLEXÍVEL DE DOCENTES NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ. A pesquisa ajudará na construção da tese de doutorado coordenada pela doutoranda Kelen Aparecida da Silva Bernardo, portadora do RG 8.842.963-0, sob-orientação da professora Dr.^a Maria Aparecida da Cruz Bridi, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFPR. Esta pesquisa tem como objetivo: pensar sobre o trabalho dos professores temporários nos espaços das universidades estaduais do Paraná. Estou ciente de que as informações por mim fornecidas, mediante entrevista e/ou questionário, poderão ser gravadas para obtenção dos dados e podem ser utilizadas para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo. Foi-me esclarecido de que a participação na pesquisa não é obrigatória e de que não receberei nenhuma remuneração para participar, conforme Resolução n. 196/09. Compreendo que é possível retirar o consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso me traga qualquer prejuízo. Foi-me assegurada toda assistência e informação necessária, evitando a exposição pessoal, social ou profissional.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2018

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Pesquisadora: Kelen Bernardo
E-mail: kelenbe@gmail.com

APÊNDICE D - Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a):

Por meio desta, apresentamos a doutoranda Kelen Bernardo, devidamente matriculada nesta instituição de ensino, que está realizando a pesquisa sobre **“A CONTRATAÇÃO FLEXÍVEL DE DOCENTES NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ”**. O objetivo da pesquisa é: refletir sobre o trabalho dos professores temporários nos espaços das universidades estaduais do Paraná.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados por meio de entrevistas e/ou questionários junto aos envolvidos no processo de contratação e de trabalho dos docentes temporários nas universidades estaduais do Paraná.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade dos sujeitos participantes. Solicitamos a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo(a) participante. Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo da pesquisa e esclarecemos que possíveis dúvidas podem ser sanadas pela pesquisadora Kelen Bernardo, via telefone (42) 99936-7885 ou endereço eletrônico: kelenber@gmail.com

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida da Cruz Bridi
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Universidade Federal do Paraná

ANEXO A - Lei n. 16.555/2010

ANEXO I - A QUE SE REFERE A LEI N. 16.555/2010

**CARGOS DE PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO
DO ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ**

Instituições Estaduais de Ensino Superior	Cargos quantificados pela Lei Estadual n. 14.269/03	Cargos quantificados por esta Lei Estadual	Total
Universidade Estadual de Londrina – UEL	1.919	37	1.956
Universidade Estadual de Maringá – UEM	1.482	208	1.690
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	884	134	1.018
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	1.138	169	1.307
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO	512	217	729
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP	410	54	464
Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP	137	19	156
Faculdade de Artes do Paraná – FAP	131	29	160
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR	125	0	125
Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana – FECEA	139	0	139
Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM	177	9	186
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFIUV	106	5	111
Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA	179	3	182
TOTAL GERAL	7.339	884	8.223